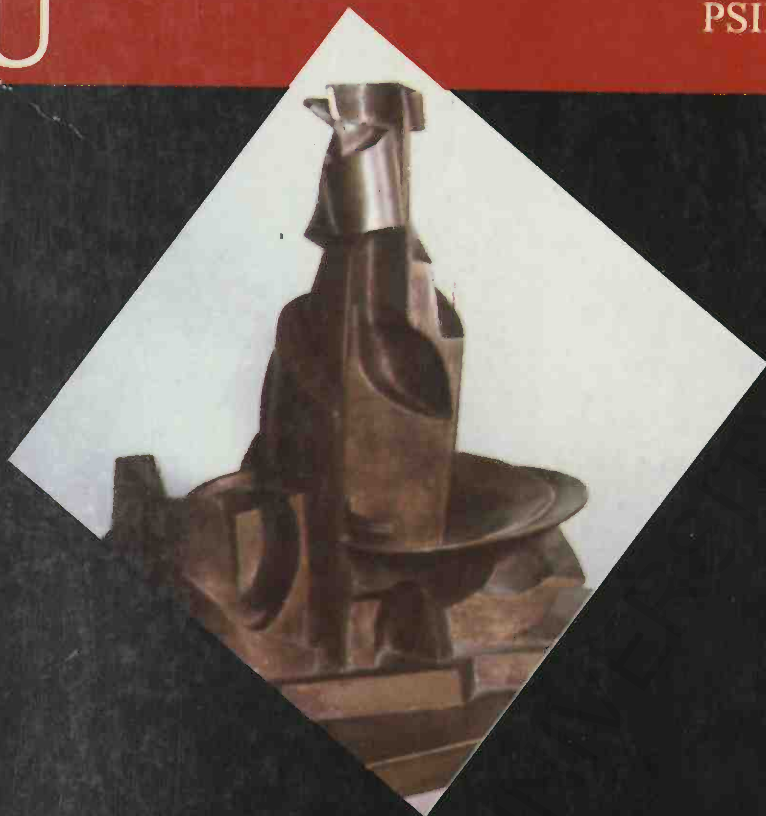
U

PSIHOPEDAGOGIE



CREATIVITATEA

PENTRU STUDENȚI ȘI PROFESORI

ANA STOICA-CONSTANTIN

INSTITUTUL EUROPEAN

CUPRINS

Partea a doua

FACTORI DE PERSONALITATE CARE CONDIŢIONEAZĂ CREATIVITATEA

Partea a treia

FACTORI DE PERSONALITATE CARE INHIBĂ SAU BLOCHEAZĂ CREATIVITATEA

Partea a patra

ELEMENTE DE PSIHOPEDAGOGIA CREATIVITĂŢII COPILULUI

Partea a cincea

ANTRENAREA CREATIVITĂŢII ELEVILOR PRIN PROCESUL CREATIV ŞI CÎTEVA METODE DE CREATIVITATE

ANEXE

Partea a cincea

ANTRENAREA CREATIVITĂŢII ELEVILOR PRIN PROCESUL CREATIV ŞI CÂTEVA METODE DE CREATIVITATE

ANEXE

PREFAŢĂ

S-a scris enorm de mult pe tema creativităţii. Nu credem că mai există un alt domeniu al cercetării ştiinţifice mai prolific cantitativ şi cu o istorie comparabil de scurtă. Protagoniştii individuali sau instituţionali ai comunităţii creativităţii vin din orizonturi epistemologice extrem de diferite (psihologie cognitivă, psihologie socială, parapsihologie, pedagogie, psihopedagogia excelenţei sau a talentelor, critica artei, dar şi afaceri, medicină, inginerie, ştiinţe economice, religie etc.) sugerînd un domeniu difuz, fie excesiv de permisiv amatorilor, fie, dimpotrivă, rezervat doar unora, supra-specializaţi pe cîte un aspect al fenomenului creativităţii. Librăriile din întreaga lume sînt asediate de titluri care anunţă o nouă descoperire sau o nouă reţetă de fabricare a creativităţii, astfel încît devine dificil să decelezi între cărţile utile şi inutile, între cele oneste şi cele mercantile, între discursurile originale şi celelalte, redundante. Vînzările speculează vraja continuă pe care fenomenul creativităţii îl exercită asupra fiecăruia dintre noi, generată de dorinţa intimă de a afla secretele şi reţetele creativităţii.

Ca şi cititor, este normal să te întrebi, sub acest bombardament, ce fel de carte este aceasta pe care o ţii în mînă. Este o carte de maturitate, a cărei valoare se susţine prin îndelungata experienţă a autoarei în cercetarea teoretică şi aplicativă a creativităţii.

Construcţia acestei cărţi se dezvoltă pe cinci elemente de structură ideatică, astfel îmbinate încît să asigure lecturii atît consistenţă teoretică de nivel academic, cît şi accesibilitate şi atractivitate. Cititorul este invitat în universul fascinant al creatologiei pentru a descoperi (1) istoria domeniului ; (2) factorii de personalitate care generează creativitatea ; (3) cum trebuie evitate blocajele creativităţii ; (4) profilul psihocomportamental al copilului creativ ; (5) cîteva modalităţi inedite de stimulare a creativităţii la elevi.

În prima parte, decantările din literatura creativităţii sînt operate pe criterii valorice. Autoarea subliniază acele contribuţii care au rezistat în timp, care au primit confirmări din partea cercetărilor recente. Această modalitate de prelevare a contribuţiilor valoroase este cu atît mai semnificativă cu cît metodologiile de investigare a creativităţii specifice cercetării recente sînt mult mai performante decît cele aflate la dispoziţia iluştrilor pionieri ai domeniului. Ne referim, cu precădere, la multitudinea instrumentelor actuale de diagnosticare psihologică nuanţată a caracteristicilor personalităţii creative. În al doilea rînd, avem în vedere modelele performante de prelucrare cantitativă a datelor investigaţiilor psihopedagogice oferite de aplicaţiile statistice ale ştiinţelor IT. De asemenea, menţionăm aportul demersurilor interdisciplinare la aprofundarea înţelegerii naturii esenţiale şi a procesualităţii multidimensionale a fenomenului creativităţii, demersuri care s-au instituit, în ultimele decenii, în practică firească pentru cele mai importante centre de creatologie din întreaga lume (enumerate în lucrare). Iată trei argumente majore prin care susţinem esenţializarea propusă în prima parte a acestei cărţi, *a traseului istoric, a condiţiei actuale şi a perspectivelor* psihopedagogiei creativităţii.

Doamna Ana Stoica-Constantin abordează în manieră personală *condiţia studiului creativităţii*. De mai mulţi ani, autoarea este corespondent al *Global Creativity*, jurnal internaţional

care îşi propune, sub coordonarea cunoscutului creatolog M. Stein, să radiografieze anual evoluţiile din cercetarea şi practica creativităţii pe plan mondial. Cu o asemenea inserţie în actualitatea domeniului, autoarea subordonează controversele contemporane din comunitatea ştiinţifică dedicată creatologiei întrebării fundamentale: cercetarea creativităţii mai reprezintă o provocare astăzi? Răspunsurile sînt împărţite, în opinia autoarei, între trei categorii de participanţi la dezbatere:

„– cunoscătorii, specialişti care demolează din interior, în cunoştinţă de cauză tezele fundamentale ale creativităţii, fie din cauza descurajării în faţa dificultăţilor de investigare şi de înţelegere a fenomenului, fie din cauza descoperirii unor erori ca în cazul identificării creativităţii cu inteligenţa;
– cercetătorii bine intenţionaţi, dar neprofesionişti care desfăşoară cercetări fie *ateoretice* (fac investigaţii empirice, fără suport ştiinţific, raportează rezultatele în stil «experienţial»), fie *anistorice;*
– în fine, trebuie menţionaţi unii *outsideri* faţă de studiul creativităţii, care consideră inutilă cercetarea creativităţii pentru că «moda» creativităţii ar fi trecut".

Convingerea declarată a autoarei este că „cercetarea creativităţii nu numai că nu a sucombat prin moarte naturală, ci pare a se lărgi, adînci, diversifica, extinde şi ridica la condiţia gnoseologică de autocunoaştere". Următoarele capitole ale demersului istoric asupra creativităţii se instituie într-o argumentare sistematică a acestei convingeri. Sînt prezentate critic reprezentările romantice ale creativităţii, principalele teorii ale personalităţii creative, printre care şi unele mai puţin prezentate în literatura românească de pînă acum, ca de pildă, teoriile lui M.Kirton, A.Koestler sau E. de Bono. Totodată, sînt descrise trei modele recente, considerate în carte „integratoare": modelul componenţial al creativităţii, „P"-urile creativităţii şi modelul ecologic. Apreciem faptul că doamna Ana Stoica-Constantin nu se mărgineşte la inventarierea acelor contribuţii, clasice sau mai recente, afiliate strict la cercetarea creativităţii. Spectrul analizei domniei sale include şi unele teorii şi modele, deosebit de inovative, care vin din zona mai largă, a cercetării creativităţii ca parte componentă a excelenţei intelectuale sau a talentului în sens generic. Astfel, autoarea integrează în studiul său asupra istoriei creativităţii cercetările unor autori consacraţi în sfera psihopedagogiei talentului, precum R.Sternberg şi H.Gardner. Incursiunea personală în studiul personalităţii se încheie cu o prezentare succintă a contribuţiilor româneşti la dezvoltarea domeniului, din perioada interbelică şi pînă astăzi. Astfel, cititorul primeşte unele repere utile pentru aprecierea literaturii autohtone în spaţiul multinaţional, pe o axă temporală ce traversează peste o sută de ani de cercetare a talentelor şi a creativităţii.

Concluzia configurată în carte, în urma unei ample analize istorice, este că „pe ansamblu, în studierea creativităţii se pot distinge patru direcţii de preocupări: o primă direcţie am putea-o numi *continuitate şi dezvoltare*, constînd în aprofundarea, detalierea, îmbunătăţirea unor linii inaugurate de clasici în materie; o a doua direcţie constă în pătrunderea spiritului *holistic*, integrator, nu doar în practica cercetării experimentale sau în teoriile explicative, dar şi în cercetarea, în filosofia creativităţii; a treia preocupare este reprezentată de momentul actual al procesului de structurare a *creatologiei ca ştiinţă*, iar ultima, actuală şi prospectivă, este atentă la *provocările* epistemice, la întrebări la care răspunsul nu este încă satisfăcător şi la noi interogaţii adresate cercetării". Lista de interogaţii-problematizare cu care se încheie prima parte a cărţii relevă, credem noi, dimensiunile de autoreflecţie ale biografiei profesionale a autoarei, semnificativ saturate de cercetarea aplicativă a creativităţii. Unele pasaje ale acestui capitol se instituie prin ele însele în exerciţii nedeclarate de gîndire divergentă. Prin demersuri incitante, sînt reliefate puncte de vedere semnificative în controversele asupra naturii şi nivelurilor creativităţii. De exemplu, sînt contrapuse opinii ale unor autori ce au trăit în epoci distanţate în timp, ca Thurstone, 1952 şi Stein, 1987, evidenţiindu-se argumentele plauzibile cu care aceştia îşi

pledează ideile. Astfel, cititorul este provocat la interogaţie, este invitat să-şi formuleze propriile concluzii, să contrabalanseze idei opuse.

Partea a doua a cărţii tratează factorii de personalitate care condiţionează creativitatea: factorii cognitivi (imaginaţia, gîndirea, inteligenţa, intuiţia, memoria), aptitudinile speciale şi factorii nonintelectuali şi nonaptitudinali, precum anumite trăsături pozitive şi negative de personalitate, vîrsta, sexul, factorii educaţionali. Un asemenea capitol nu lipseşte, în general, din nici o lucrare despre creativitate, fie că este vorba de lucrări introductive, fie că sînt manuale sau tratate. Nota originală a cărţii de faţă este conferită de sistematizarea acestor factori în sub-categorii şi, în mod special, de numeroasele ilustrări din biografiile unor personalităţi marcante. Lectura devine astfel incitantă şi plăcută, fără graniţe abrupte între efortul şi, respectiv, satisfacţia cunoaşterii.

Următorul capitol al cărţii supune atenţiei problema factorilor de personalitate care blochează creativitatea. Discriminînd cu prudenţă între blocajele propriu-zise şi factorii inhibitori, autoarea face o veritabilă recenzie a literaturii dezvoltate pe acest subiect de-a lungul ultimelor decenii. Şi de această dată, lectura este atractivă, graţie exemplificărilor şi comentariilor personale interesante. Remarcăm clasificările factorilor inhibitori şi corelaţiile originale dintre acestea, prezentate pe categorii, subcategorii şi specii, în tabele uşor de urmărit şi memorat.

Dacă primele trei părţi ale cărţii sînt centrate cu predilecţie pe cercetarea fundamentală a creativităţii, ultimele două părţi pun în lumină formaţia iniţială de pedagog a autoarei, precum şi îndelungata sa activitate de cercetare aplicativă în cîmpul educaţional. Tocmai această zestre experienţială permite autoarei să navigheze cu siguranţă atît în domeniul psihodiagnozei creativităţii, cît şi în cel al consilierii psihopedagogice specializată pe cultivarea creativităţii în şcoală şi în familie. Atenţionînd asupra stadiului precar al cercetării sistematice a creativităţii la copilul mic, autoarea formulează o serie de întrebări importante: „pot fi stimulate precocitatea şi pregătirea de manipulare a simbolurilor, specifică stadiului preoperaţional? Poate fi facilitată precocitatea şi pregătirea pentru abilităţile de învăţare specifice stadiilor de învăţare ulterioare?... pot fi stimulate precocitatea şi pregătirea pentru operaţiile logice elementare şi operaţiile cognitive specifice stadiului următor? Poate fi facilitată precocitatea şi pregătirea pentru abilităţile de învăţare a operaţiilor formale? Ce gen de activităţi ar putea fi folosite pentru a identifica aceste posibilităţi?".

Subcapitolul ce abordează „evaluarea nivelul creativităţii preşcolarilor şi elevilor" itinerează o serie de strategii şi metodologii, insuficient cunoscute şi aplicate în şcoală. Autoarea intentează joncţiuni necesare între literatura de pedagogie a creativităţii şi literatura identificării nivelurilor intelectuale şi a talentelor. Astfel, pe lîngă referirile la chestionarele clasice pentru părinţi, pe lîngă enumerarea principalelor teste de creativitate, sînt prezentate şi instrumente mai recente de nominalizare a elevilor de către educatori sau colegi. Metodologia identificării copiilor supradotaţi s-a îmbogăţit considerabil în ultimul timp. O listare a titlurilor aferente acestei problematici din volumele publicate cu prilejul congreselor şi conferinţelor organizaţiilor internaţionale în domeniul excelenţei (de exemplu, *World Council for Gifted and Talented Children, European Council for High Ability*) sau din jurnale specializate (de exemplu, *Roeper Review, Journal of High Ability*) atestă progresele care s-au înregistrat în ultimul timp în teoria şi metodologia identificării, selecţiei şi cultivării specifice a talentelor precum şi a creativităţii ca o componentă a excelenţei. Au fost elaborate instrumente noi, din păcate încă necunoscute celor mai mulţi psihopedagogi români şi neadaptate pe populaţie românească. Convergenţa preocupărilor ştiinţifice din cele două domenii, studiul creativităţii şi studiul excelenţei, artificial şi inerţial separate, ar fi benefică, în special în planul aplicaţiilor rezultatelor cercetării.

Ultima parte a lucrării o înfăţişează pe autoare în postura domniei sale de practician al metodelor de antrenare a creativităţii. Dezvăluim faptul că, în tinereţe, într-o perioadă neprietenoasă pentru cercetarea din domeniul psihopedagogiei, doamna Ana Stoica-Constantin, pe atunci cercetător la Institutul de Ştiinţe Socio-Umane, filiala Academiei Române din Iaşi, reuşea să electrizeze amfiteatre întregi de cursanţi, tineri şi maturi, veniţi din diferite tipuri de şcoli sau din industrie, făcînd demonstraţii magistrale ale metodelor de educare a creativităţii. Am admirat

atunci dăruirea nedisimulată a cercetătorului pentru aplicaţiile domeniului studiat, nivelele înalte ale lui „a fi prezent" în realitatea multiformă, sau altfel spus, senzitivitatea evidentă pentru comunicarea-împărtăşire a rezultatelor cercetării.

În elaborarea capitolului al cincilea, „antrenarea creativităţii elevilor prin procesul creativ şi cîteva metode de creativitate", autoarea oferă educatorilor nu doar metode şi tehnici de creativitate, ci şi un *know how* acumulat într-o carieră întreagă. Sînt oferite, fără ostentaţie didactică, sugestii metodice detaliate, proceduri sistematizate de aplicare, clarificări şi exemplificări punctuale. Cele mai multe dintre aspectele metodologice cuprinse aici au mai fost publicate de autoare în diverse alte apariţii editoriale, menţionate. Noutatea şi utilitatea adiţionate acestor demersuri constă, credem noi, în contextualizarea de care acestea beneficiază în prezenta lucrare. Acum nu ni se oferă o culegere de metode şi tehnici în scopul iniţierii şi informării generale, ci ni se propun doar acele modalităţi metodologice pe care autoarea le consideră insuficient valorificate în practica şcolară şi popularizate în literatura de profil. Prezentarea lor este consistentă, atentă la explicarea sau clarificarea unor detalii necesare educatorilor în posibila lor încercare de a le introduce în portofoliul metodic personal.

Pentru a-şi formula problemele astfel încît să fie permisive pentru soluţiile creative, educatorilor le sînt prezentate diferite tehnici ca *Brainstormingul clasic, Liste duble pentru asociaţii forţate, Lista de întrebări Parnes, Listă în elaborare proprie, Matricea Treffinger, Matricea pătrată, Curiozitatea* (*„De ce, Unde, Cum, Care, Cînd ?"*), *Atitudinea deschisă, receptivă faţă de stimuli* (*„A fi prezent"*), *Atitudinea de a repune totul sub semnul întrebării* (*„De ce nu ?"*). Remarcăm apoi prezentarea în formulă adaptată pentru educatori a modelului *Creative Problem Solving – CPS*. Acest model s-a dezvoltat ca o alternativă la modelul clasic iniţiat de G. Wallas şi are ca autori pe S. Parnes şi pe alţi succesori ai lui Osborn la Centrul de studii Creative din Buffalo. Anexele la carte propu n exerciţii şi jocuri cu trimitere explicită la clasele de învăţămînt pre-primar şi primar (anexele 1 şi 2), precum şi o listă interesantă de aforisme, sistematizată în manieră inedită pe diferite etape ale procesului creativ.

Lectura acestei cărţi va prilejui cadrelor didactice şi studenţilor care intenţionează o carieră la catedră o experienţă utilă pe termen lung.

Iaşi, octombrie, 2004
Prof. univ. dr. Carmen Creţu

Partea întîi

STUDIUL CREATIVITĂŢII: TRASEU ISTORIC, CONDIŢIE ACTUALĂ ŞI PERSPECTIVE

găsesc dăruirea nediminuată a cercetătorului pentru aplicaţiile domeniului studiat, nivelele înalte ale lui „a fi prezent" în realitatea multiformă, sau altfel spus, sensibilitatea evidentă pentru comunicarea-împărtăşirea a rezultatelor cercetării.

În elaborarea capitolului al cincilea, „Stimularea creativităţii elevilor prin procesul creativ şi câteva metode de creativitate", autoarea oferă educatorilor nu doar metode şi tehnici de creativitate, ci şi un *know how* acumulat într-o carieră îndelungă. Sînt oferite, fără ostentaţie didactică, sugestii metodice detaliate, proceduri sistematizate de aplicare, clarificări şi exemplificări punctuale. Cele mai multe dintre aspectele metodologice cuprinse aici au mai fost publicate de autoare în diverse alte apariţii editoriale, menţionate. Noutatea şi utilitatea sublimate acestor demersuri constă, credem noi, în contextualizarea de care acestea beneficiază în prezenta lucrare. Astfel nu ni se oferă o culegere de metode şi tehnici în scopul iniţierii şi informării generale, ci ni se propun doar acele modalităţi metodologice pe care autoarea le consideră insuficient valorificate în practica şcolară şi popularizate în literatura de profil. Prezentarea lor este consistentă, menită la explicarea, clarificarea şi la detalii necesare educatorilor în posibila lor încercare de a le introduce în practica educaţională.

Pentru a-şi formula problemele, a-şi găsi ideile şi de a-şi evalua soluţiile creative, educatorilor le sînt prezentate metode [illegible] *Brainstorming*, *tehnici pentru asociaţii forţate*, *Lista de întrebări* [illegible], *Matricea Treffinger*, *Matricea pătratul*, *Cartea* [illegible] („*De ce, Unde, Cum, Cine, Când ?*"), *Ascultarea deschisă, receptivă faţă de stimuli* („*A fi prezent*"), *Ascultarea de* [illegible] *sub semnul întrebării* („*De ce nu ?*"). Remarcăm apoi prezentarea în formulă adaptată pentru educatori a modelului *Creative Problem Solving – CPS*. Acest model s-a dezvoltat ca o alternativă la modelul clasic iniţiat de G. Wallas şi are ca autori pe S. Parnes şi pe alţi succesori ai lui Osborn la Centrul de studii Creative din Buffalo. Anexele la carte propun exerciţii şi jocuri cu trimitere explicită la clasele de învăţământ pre-primar şi primar (anexele 1 şi 2), precum şi o listă interesantă de aforisme, sistematizată în manieră inedită pe diferite etape ale procesului creativ.

Lectura acestei cărţi va prilejui cadrelor didactice şi studenţilor care intenţionează o carieră la catedră o experienţă utilă pe termen lung.

Iaşi, octombrie, 2004

Prof. univ. dr. Carmen Creţu

1. CONDIŢIA STUDIULUI CREATIVITĂŢII

1.1. Studiul creativităţii, între interes şi indiferenţă

La o privire atentă asupra atitudinilor faţă de stadiul de evoluţie a cercetărilor asupra creativităţii şi de structurare a unei ştiinţe de sine stătătoare, distingem două tendinţe diametral opuse : pe de o parte, atitudinea de negare a oricărui statut ştiinţific al achiziţiilor în cercetarea creativităţii, a oricărui progres, iar pe de altă parte atitudinea optimistă.

Rezistenţa la studiul creativităţii se manifestă la persoane de categorii diferite :

- cunoscătorii, specialişti care demolează din interior, în cunoştinţă de cauză tezele fundamentale ale creativităţii, fie din cauza descurajării în faţa dificultăţilor de investigare şi de înţelegere a fenomenului, fie din cauza descoperirii unor erori ca în cazul identificării creativităţii cu inteligenţa ;
- cercetătorii bine intenţionaţi, dar neprofesionişti, care desfăşoară cercetări fie *ateoretice* (fac investigaţii empirice, fără suport ştiinţific, raportează rezultatele în stil „experienţial"), fie *anistorice*. În acestea din urmă ei au iluzia, ignorantă, că iniţiază o direcţie de cercetare „pe teren gol", pentru că nu cunosc şi nu valorifică experienţa acumulată şi ajung să se entuziasmeze de adevăruri deja demonstrate sau să susţină erori demult puse în lumină de predecesori – întreprinzînd astfel ceea ce cu ironie a fost numit „proiectul zero" (Gardner, 1982 ; Stein, 1993, p. 490) ;
- în fine, trebuie menţionaţi unii *outsideri* faţă de studiul creativităţii, care consideră inutilă cercetarea creativităţii pentru că „moda" creativităţii ar fi trecut, s-a ajuns la saturaţie, epuizare sau pentru că lumea a înţeles că face eforturi inutile de a descifra fenomenul creativităţii, acesta fiind incognoscibil[1], ori că, dimpotrivă, s-a spus totul despre creativitate[2], deci „cazul" este clasat. La polul opus se află atitudinea nejustificat de optimistă, fără susţinerea unor probe ştiinţifice, a celor care au lansat

1. Chiar şi un psiholog de talia lui K. Jung s-a putut înscrie în această categorie de sceptici. El deplîngea incapacitatea ştiinţei de a cunoaşte creativitatea : „Orice reacţie la un stimul poate fi explicată cauzal ; dar actul creativ, care este antiteza absolută a simplei reacţii, va scăpa întotdeauna înţelegerii umane" (C. G. Jung, 1933, *Psychological Types*, Harcourt, Brace and World, New York).
2. Atitudine similară cu cea a directorului Oficiului de Brevete şi Mărci din SUA care, în 1882, îşi înaintase demisia convins că lumea descoperise tot ceea ce era de descoperit, iar instituţia condusă de el devenea inutilă.

prematur şi utilizează termenul de creatologie, destinat unei ştiinţe care în realitate face încă eforturi de a îndeplini criteriile disciplinarităţii.

În plan aplicativ se mai produce un fenomen curios : chiar şi într-o ţară cum este SUA, în care economia este prin excelenţă dinamică, competitivă şi creativă, cercetătorii în creativitate se arată nemulţumiţi de ritmul şi măsura în care este preţuită şi valorificată creativitatea, deplîng inerţia şi rezistenţa la schimbare din organizaţiile americane.

În pofida acestor atitudini extreme, ambele neconstructive, cercetarea creativităţii nu numai că nu a sucombat prin moarte naturală, ci pare a se lărgi, adînci, diversifica, extinde şi ridica la condiţia gnoseologică de autocunoaştere. Un analist detaşat de subiectivismul combatantului poate distinge cu ochiul liber convulsiile, tensiunile, tendinţele convergente şi deschiderile spre viitor ale cercetării, teoriei şi metateoriei creativităţii.

Progresele realizate între timp sînt remarcabile, iar în prezent unii cercetători din străinătate analizează fundamentele justificative pentru condiţia unei discipline a cărei denumire este convenită – creatologie. Riguroşi, ei încă nu au găsit motive temeinice să renunţe la sintagma mai modestă de „studiul creativităţii" (Isaksen & Murdock, 1993, în S.U.A., Magyari-Beck, 1993, în Ungaria ş.a.), deşi apariţia „ştiinţei creatologiei" a fost anunţată în ţara noastră de cîteva decenii, P. Popescu-Neveanu fiind unul dintre pionierii conceptului pe care autori mai tineri l-au preluat din zbor, fără să cerceteze în ce măsură termenul are acoperire. Cei mai mulţi autori apreciază că, în procesul de constituire ca disciplină, studiul creativităţii a ajuns doar pe treapta de mijloc, cel de interdisciplinaritate, după ce a depăşit stadiul pluridisciplinarităţii, dar nu a atins transdisciplinaritatea spre care tinde. În acest moment ne aflăm la un anumit nivel de integrare a contribuţiilor disciplinelor, în care sînt modificate anumite elemente-cheie ale conceptelor şi metodelor. Creativitatea mai are de integrat contribuţiile mai multor discipline, pentru a descoperi relaţiile dintre ele. Deşi cea mai mare parte a studiilor asupra creativităţii vine dinspre psihologie, este clar că disciplina creatologiei are mult de cîştigat de la pedagogie, economie, sociologie, filosofie, antropologie, istorie, arte, tehnică etc.

Indiciul extern al vitalităţii domeniului de cercetare a creativităţii este viaţa ştiinţifică. Dincolo de faptul că bianual se organizează prilejuri de întrunire a reprezentanţilor acestei sfere de cunoaştere şi acţiune (fie reuniunea ştiinţifică anuală numită *CPSI – Creative Problem Solving Institute*, pe care Fundaţia pentru Educaţia Creatoare o organizează fără întrerupere din 1954 încoace, fie conferinţele internaţionale intrate în tradiţie şi găzduite, pe rînd, de diferite ţări şi/sau dincolo de faptul că periodic şi zonal cei cu preocupări în creativitate au ocazii suplimentare să-şi împărtăşească ideile ; dincolo de nesfîrşitele posibilităţi pe care occidentalii au descoperit că le oferă orice formă de „networking" – interacţionare – în investigarea creativităţii (vezi, de pildă, Reţeaua Internaţională de Creativitate – ICN, organizaţiile Prism, Periscope, Ideascope Associates, or European Association for Creativity and Innovation) ; în fine, dincolo de vitalitatea de care dau dovadă publicaţiile cu profil special de creativitate (periodice şi tot felul de cărţi, cursurile de creativitate), pregătirea prin masterat sau doctorat în creativitate, ori pur şi simplu training-urile şi workshop-urile pe care noi le-am numi „stagii de perfecţionare", dincolo, deci, de aceste semne exterioare ale vigorii interesului pentru creativitate, vă propunem un demers în substanţa lucrurilor.

Dintre cele mai cunoscute centre de cercetare şi personalităţi de care şi-au legat numele menţionăm :

- În SUA, la Universitatea din California de Sud funcţionează unul din primele centre, unde J. P. Guilford a coordonat „Proiectul de Cercetare a Aptitudinilor" în ultimii ani ai deceniului şapte.
- IPAR este „Centrul de Cercetări şi Evaluare a Personalităţii" din campusul Berkeley al Universităţii din California (1949). Aici a lucrat MacKinnon.
- La Universitatea din Utah, C. W. Taylor a iniţiat conferinţe internaţionale de cercetare a creativităţii, axate pe identificarea talentului creativ ştiinţific.
- Alex Osborn a lucrat la Universitatea din Buffalo, care a oferit primul curs de creativitate în 1949. Osborn a scris aici trei cărţi, în ultima lansînd cunoscuta metodă brainstorming : *Your Creative Power*, 1948, *Wake Up Your Mind*, 1952 şi *Applied Imagination*, 1953. A urmat Sidney Parnes, care a mutat programul la colegiu, actualmente funcţionînd ca „Center for Studies in Creativity", el fiind succedat la conducere de Ruth Noller, Scott Isaksen şi, actualmente, de Mary Murdock. Parnes este cunoscut ca autor de manuale de creativitate.
- „The Creative Problem Solving Group", Buffalo, reuneşte o echipă condusă de Scott Isaksen, anterior director al „Centrului de studii în creativitate" din aceeaşi localitate. Îi mai menţionăm aici pe Brian Dorval şi Donald Treffinger.
- E. P. Torrance, care a încetat din viaţă recent, a lucrat la început la „Minnesota Studies of Creative Behavior" (1958-1966), apoi la „Georgia Studies of Creative Behavior", numit în prezent „Torrance Center of Creative Studies". Torrance este cunoscut şi pentru aplicarea creativităţii în educaţie. Obiectivele principale ale acestui centru constau în dezvoltarea „Bateriei Torrance de Gîndire Creativă" (TTCT) şi în aducerea unor contribuţii la problematica dezvoltării potenţialului creativ.
- În Carolina de Nord, la Greensboro, funcţionează „The Center for Creative Leadership", care deţine un Sector de Dezvoltare a Creativităţii condus iniţial de Irving Taylor şi apoi de Stanley Gryskiewicz.
- În Europa, cele mai prestigioase centre sînt :
  - „The Manchester Business School din Anglia", condusă de Tudor Rickards ;
  - „Institutul Norvegian de Management" (NILA), din Oslo, Norvegia, condus de Per Grøholt ;
  - M. Ekvall conduce „Consiliul Suedez pentru Management şi Probleme ale Activităţii Productive" din Suedia ;
  - În Olanda, la Universitatea din Delft, Jan Buijs conduce centrul de „Proiectare a Inovării Industriale" ;
  - În fine, pentru a încheia scurta listă, mai amintim „Institutul Batelle" din Frankfurt, Germania.

1.2. Controverse terminologice

Fenomenul creativităţii, implicit conceptul, sînt încă subiecte de controversă. Cu aproape două decenii în urmă, J. Kathena făcea o sinteză a datelor privind conceptul de creativitate, în termeni rămaşi încă valabili : „Creativitatea este un fenomen ambiguu, cu o descriere incompletă şi o măsurare nesigură. Datorită largii sale utilizări, termenul a fost asociat cu comportamentul creativ şi cu procesele mintale care se distribuie pe un

continuum cognitiv-emoţional, complicat de diferitele opinii asupra sursei sale energetice. Clasificările teoretice se referă la creativitate ca la un fenomen: cognitiv, raţional şi semantic; personal şi ambiental relativ la practicile din copilărie; ca la un înalt nivel al sănătăţii mintale; ca freudist; ca la un fenomen psihedelic; ca definitoriu; ca behaviorist; ca dispoziţional" (Kathena, 1987, p. 322).

În ceea ce ne priveşte, considerăm creativitatea ca pe un fenomen complex, unitar şi dinamic, care angajează întreaga personalitate umană, implicînd structura bio-psiho-socială şi culturală a personalităţii (recunoscută ca potenţial creativ) şi anumiţi factori externi, pentru a realiza cea mai înaltă formă de manifestare a comportamentului uman (creativitatea actualizată, manifestă), finalizată prin producerea noului cu valoare socială, fie el concret sau abstract.

Iată cîteva elemente-cheie ale conceptului de creativitate, care necesită precizări: *creativitatea potenţială* versus *creativitatea actualizată*, *nivelul creativităţii* şi delimitări terminologice între *dotaţie-talent-inteligenţă-creativitate*.

Creativitate potenţială *versus* **creativitate actualizată / manifestă.** Prin creativitatea individului adult unii autori desemnează exclusiv sau în principal potenţialul creativ, factorii de personalitate eminamente ereditari care pot asigura succesul într-un act creativ, dar care există într-o formă neactivată, latentă, virtuală, neafirmată şi neevidentă. Potenţialul creativ nu garantează *per se* apariţia actului creativ, dacă nu beneficiază de un mediu propice. Evaluarea prin testele de creativitate se adresează tocmai acestei accepţiuni a creativităţii. Alţi autori, aici incluzînd şi opiniile celor din afara psihologiei, înţeleg prin creativitate „facultatea de a crea", definiţie destul de ambiguă: pe de o parte, este clară componenta dinamică, activă a conceptului, ceea ce psihologii numesc creativitatea manifestă sau actualizată, potenţialul valorificat – individul a produs ceva original şi validat social. Pe de altă parte, termenul de facultate nu este cu totul străin de semnificaţia potenţialului, a stării virtuale. Creativitatea manifestă / actualizată (termenul are afinităţi cu teoria actualizării de sine inclusiv prin creativitate, a lui A. Maslow) este mai degrabă rezultatul utilizării potenţialului creativ, ea exprimîndu-se prin opera, produsul creaţiei: idee, obiect etc. Orice individ care a creat ceva recunoscut ca atare de instanţa socială poate fi considerat posesorul creativităţii manifeste. Creativitatea manifestă / actualizată este, de aceea, primul criteriu de selectare a persoanelor creative, cel mai relevant, dar evident că nu suficient de discriminativ, atîta timp cît nu îi detectează pe indivizii cu un înalt potenţial, încă neactivat.

Confuzii şi certitudini terminologice: dotaţie – talent – inteligenţă – creativitate. Psihologii şi pedagogii se referă la copiii studiaţi ca la copii *creativi* / *dotaţi* (*supradotaţi* sau *superior dotaţi*) / *excepţionali* (deasupra mediei, a nu se confunda cu copiii excepţionali plasaţi sub nivelul normalităţii) / *talentaţi* / *creativi* / cu *performanţe superioare* (academice sau creative). La autorii români găsim întreaga scală de preocupări: pentru supradotare (vezi cartea lui Mihai Jigău, *Copiii supradotaţi*, 1994; V. Belous, B. Plahteanu şi G. Doncean, *Valorificarea potenţialului superdotaţilor*, 2001), preocupări pentru talente (vezi Carmen Creţu, *Politica promovării talentelor*, 1995; *Psihopedagogia succesului*, 1997), pentru *Copiii superior înzestraţi* (vezi lucrarea cu acelaşi titlu a lui Al. Roşca din 1941), în fine, preocupări privind „creativitatea" (prezente la majoritatea autorilor: Paul Popescu-Neveanu, Al. Roşca, Mihaela Roco, Grigore Nicola, Marian Bejat, Mariana Caluschi, Carmen Creţu, Anca Munteanu, Ana Stoica-Constantin ş.a.).

Într-o lucrare din 1983 (*Creativitatea elevilor*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, p. 1) afirmam că pentru ceea ce admitem a fi creativitatea au fost propuşi termeni ca imaginaţie, imaginaţie creatoare (Th. Ribot), imaginaţie constructivă (Alex Osborn), dotare, talent, inteligenţă, inteligenţă fluidă, gîndire divergentă (Jean Paul Guilford), gîndire laterală (Eduard de Bono), gîndire bisociativă (Arthur Koestler), gîndire aventuroasă (Friederick Bartlett vorbeşte despre trei tipuri de gîndire: „gîndirea aventuroasă", care sparge sistemele închise, „gîndirea cotidiană" şi „gîndirea artistului"), euristică, aptitudine, genialitate. Francezii au un singur termen („doué" = dotat), acolo unde literatura de limbă engleză diferenţiază între „gifted" (dotat) pentru copiii inteligenţi, „talented" (talentat) pentru cei cu aptitudini speciale (pentru arte, matematică, tehnică etc.) şi „creative" pentru cei creativi.

Termenul de dotare / supradotare nu are aceleaşi înţelesuri pentru toată lumea, diferenţierile ţinînd şi de ţări (de exemplu în Statele Unite ea este identificată cu I.Q., în funcţie de care se face orientarea şcolară şi chiar admiterea la unele universităţi şi colegii). Mihai Jigău face o discuţie detaliată a termenilor (Jigău, 1994, pp. 31-40), conchizînd că „supradotarea este o manifestare umană [citeşte capacitate de a realiza efectiv un act la un nivel performanţial superior), cu multiple faţete – avînd ca element comun excepţionalitatea – şi fiind realizată prin combinarea fericită a unor capacităţi intelectuale şi aptitudini cu anumite trăsături de personalitate". În limba română mai este disponibilă şi o secţiune foarte consistentă din lucrarea *Copiii capabili de performanţe superioare*, unde T. Bogdan a reunit traduceri şi lucrări autohtone pe tema supradotării. În *Natura supradotării*, M. Simption şi E. Luecking definesc supradotaţii „drept aceia care posedă un sistem nervos central superior caracterizat prin potenţialul de a îndeplini sarcini ce necesită un grad relativ înalt de abstracţie intelectuală sau de imaginaţie creatoare, ori amîndouă" (Simption & Luecking, 1960, apud Bogdan, 1981, p. 64).

Definiţiile de mai sus, ca şi numeroase altele, sînt sintetice şi evidenţiază ideea de excepţionalitate, dar nu tranşează cea mai importantă ambiguitate a termenului. Dotarea face trimitere la inteligenţă, inclusiv randamentul şcolar, atîta timp cît învăţarea şi sistemele de învăţămînt activează în special funcţiile intelectuale, sau la aptitudini şi/ sau talente speciale, care se manifestă în sectoare bine delimitate. Deruta creşte atunci cînd autorii din toate culturile şi perioadele istorice (din prima jumătate a secolului XX încoace) folosesc perechea conjunctivă „supradotare *şi* talent", dar în context nu diferenţiază cele două concepte.

Noi optăm pentru separarea sensurilor, înţelegînd prin supradotare exclusiv inteligenţa (nu „factorul cognitiv", căci acesta include şi imaginaţia, factor decisiv în creativitate, de care s-a stabilit că inteligenţa se disociază de la un punct) şi performanţele favorizate de aceasta (inclusiv randamentul şcolar al copiilor premianţi la toate materiile), iar nu talentul, aptitudinile şi capacităţile speciale foarte dezvoltate. Raţiunile sînt de ordin ştiinţific şi pragmatic:

- Inteligenţa nu mai corelează cu creativitatea dincolo de pragul unanim acceptat de 120 pentru C.I., ceea ce înseamnă că la coeficienţi foarte înalţi de inteligenţă, pe care o vom numi de aici supradotare, nu mai putem asocia şi aptitudinea specială, talentul, creaţia. Nu toţi copiii foarte creativi sînt şi foarte inteligenţi şi invers.

- În practica şcolară s-ar înlătura confuziile dintre copiii buni la învăţătură (performanţă nepredictivă pentru carieră şi creativitate), cei creativi („naturile descoperitoare") şi cei cu un talent special.

Ce este supradotarea, în literatura actuală ? Este inteligenţă, performanţă academică (şcolară), talent special, abilităţi (capacităţi) de a performa la un nivel deasupra mediei fie în toate domeniile în mod constant (mulţumită inteligenţei numită şi „factorul g", general), fie într-un sector bine definit (mulţumită talentului special), atît potenţial, latent, ca posibilitate (deci rezultatele la evaluări, inclusiv prin teste), cît ca manifestare evidentă. Autorii sînt unanimi în a admite că supradotarea nu este precocitate (copilul precoce se dezvoltă mai rapid decît alţii, dar nu întotdeauna atinge maxime plasate mult deasupra normalului), perseverenţă, rezultatul beneficierii de factori de mediu, în special educaţionali, extrem de stimulativi.

1.3. Nivelul creativităţii în viziuni diferite

În teoria psihologică a creativităţii se evocă frecvent două modele de stabilire a nivelului creativităţii. Primul este cel propus de Irving Taylor în 1959 şi foloseşte două criterii : originalitatea socială a produsului şi personalitatea autorului. Aici nivelurile creativităţii sînt ierarhizate în 5 trepte, de la stadiul cel mai scăzut, al creativităţii expresive, urcînd spre creativitatea productivă, apoi inovativă, inovatoare şi emergentă.

Al doilea model pentru nivelurile creativităţii, mai relevant pentru elevi, consideră nivelul de originalitate a produsului prin raportarea la dimensiunile comunităţii sociale faţă de care produsul este nou şi util (vezi în Tabelul 1, coloana „Criteriul : sfera socială faţă de care produsul este original"). Astfel, nivelul cel mai coborît este cel de *creativitate individuală* sau *creativitate psihologică*, care nu propune un produs creativ în înţelesul curent al termenului, „original" sau nou faţă de alte produse existente, ci nou doar prin raportare la individ, nu şi la cei din jur. Se foloseşte aici şi sinonimul de creativitate psihologică, întrucît originale, inedite sînt procesele psihice care au condus la produsul respectiv, nu şi produsul în sine. În ultimă instanţă, creativitatea psihologică se referă, deci, la procesul creativ, la procesele cognitive, afective, atitudinale, motivaţionale şi caracteriale de la nivelul persoanei.

M. A. Boden (1996) propune o dihotomie în alţi termeni, dar înrudită cu tipologia pe bază de arie socială. El vorbeşte de P-creativitate (creativitatea psihologică) şi H-creativitate (creativitatea istorică – „historical"), în cea de a doua varietate noi identificînd creativitatea larg socială.

În 1999, R. J. Sternberg (2003) a propus o nouă perspectivă asupra nivelurilor creativităţii, în ceea ce el a numit *modelul propulsiei pentru tipurile de contribuţii creative* (Sternberg, 1999, pp. 83-100 ; Sternberg, Kaufman & Pretz, 2002). Este o taxonomie descriptivă a opt tipuri de produse creative, în funcţie de contribuţia acestora la progresul domeniului de referinţă.

1. *Copia / Replica* (Replication) respectă paradigma / domeniul în forma existentă, contribuţia creativă fiind minimă. În industrie, după ce un produs are succes pe piaţă, alţi producători scot cópii, cu variaţii minore. Sînt „clone" ale originalului, aşa cum s-a întîmplat cu computerele personale IBM, şerveţelele de hîrtie marca Kleenex sau cerealele pentru copii.
2. *Redefinirea.* Contribuţia creativă constă într-o nouă perspectivă în care este văzut statutul curent al domeniului. Aşa cum televiziunea în anii 1950 a redefinit divertismentul şi indirect a influenţat multe domenii ale vieţii americane, introducerea jocurilor video în anii '70 a iniţiat o schimbare în natura jocului la copii în întreaga societate.
3. *Progresul* (Forward Incrementation) este nivelul de creativitate în care „contribuţia creativă reprezintă o încercare de a deplasa domeniul în direcţia în care se dezvoltă deja, iar contribuţia aduce domeniul pînă la punctul în care alţii sînt pregătiţi să acceadă". Inventarea becului incandescent este un exemplu de progres la care au contribuit mai mulţi inventatori înainte de Edison, prin experimente şi tatonare (încercare şi eroare). Alt exemplu este cel al terapiei prin vaccin, dezvoltată de Edward Jenner, după ce Pasteur formulase teoria bacteriilor bolii. De fapt, ideea vaccinului existase şi la chinezii din sec al X-lea, dar Pasteur a extins metoda pentru a include noi boli provocate de germenii pe care îi identificase el.
4. *Noutatea prematură* (Advance Forward Incrementation), caz în care „contribuţia ajunge mai departe decît ceilalţi sînt pregătiţi să impingă domeniul". Matematicianul englez Charles Babbage (1791-1871) inventase computerul universal cu o jumătate de secol înainte de a fi creat computerul modern. Deşi mulţi ingineri şi oameni de ştiinţă ştiau de computerul mecanic, în sistem binar, al lui Babbage, ei nu au valorificat potenţialul acestei idei. Pur şi simplu nu erau pregătiţi pentru calculator. Acest nivel reprezintă ceea ce se cunoaşte deja sub denumirea de *invenţie / descoperire prematură*, care depăşeşte cu mult stadiul general de dezvoltare al epocii, ceea ce face imposibilă înţelegerea şi acceptarea noutăţii de către contemporani, urmînd ca peste ani, secole sau chiar milenii cineva să reinventeze creaţia, de această dată beneficiind de recunoaştere socială (vezi, de exemplu, motorul cu aburi din antichitate, invenţie prematură comparativ cu invenţia lui James Watt, sau teoremele lui Evariste Galois, care au fost înţelese abia după 50 de ani şi folosite pentru clădirea algebrei moderne, pătrunzînd şi în teoria relativităţii, mecanica cuantică şi fizica particulelor elementare, în 1832 fiind respinse de Academia Franceză ca „neinteligibile").
5. *Redirecţionarea*, încercarea de a deplasa domeniul într-o direcţie nouă şi diferită. De la hainele, mobila, bucătăria „de comandă", adaptate la cerinţele specifice ale clientului, s-a trecut la linia de asamblare din producţia modernă de masă, introdusă de H. Ford în construcţia de automobile, ceea ce a avut un impact care a depăşit industria de automobile ; au fost influenţate natura forţei de muncă industriale şi economiile ţărilor din lumea întreagă şi s-a ajuns la tehnici corelate cum este automatizarea.

6. *Reconstrucţia*, a deplasa domeniul înapoi la punctul anterior ultimei deplasări (o reconstrucţie a trecutului), astfel încît să se deplaseze din nou, dar într-o direcţie diferită de cea luată în trecut.
7. *Reiniţierea* este nivelul de creativitate în care produsul creativ reprezintă o încercare de a deplasa domeniul spre un punct diferit şi încă neatins, apoi de a deplasa domeniul într-o nouă direcţie din acel punct.
8. *Integrarea* este o încercare de a impulsiona domeniul prin asocierea a două sau mai multe contribuţii din trecut, care pînă atunci fuseseră considerate distincte sau chiar opuse.

În cadrul fiecărui tip pot exista diferenţe cantitative. De exemplu, „progresul" poate constitui un pas mic înainte sau, dimpotrivă, un salt substanţial. O reiniţiere poate restarta un întreg domeniu sau doar o mică arie din acel domeniu. Mai mult încă, o anumită contribuţie se poate suprapune peste mai multe categorii. De exemplu, progresul poate fi rezultatul integrării unor concepte ale domeniului, oarecum strîns legate.

R. J. Sternberg arată care este rolul modelului propulsiei în înţelegerea invenţiei (a creativităţii, în sens mai larg) (Sternberg, 2003, p. 168):

1. La nivel teoretic, modelul poate ajuta la înţelegerea invenţiilor nu doar ca nivel de creativitate, ci şi ca tip. De asemenea, poate fi urmărit modul istoric în care anumite invenţii au influenţat dezvoltarea anumitor tehnologii.
2. Se poate înţelege de ce unele tipuri de invenţii sînt mai uşor acceptate decît altele. Este cazul noutăţii premature şi al reiniţierii.
3. La nivel practic, modelul poate fi util organizaţiilor care se specializează în invenţii, pentru creşterea profitabilităţii printr-o promoţie adecvată a invenţiilor.

Nivelurile creativităţii din modelul propulsiei creative al lui R. J. Sternberg pot fi raportate la celelalte ierarhizări, după cum se vede în *Tabelul 1*. Cele mai multe, însă, se încadrează, grupat, în marea creaţie.

În tabel apare, însă, şi o a cincea clasificare, din ce în ce mai influentă în rîndul psihologilor şi pedagogilor creativităţii, inspirată de teoria lui Abraham Maslow. Făcînd abstracţie de treapta minimă a potenţialului inhibat, Maslow are în vedere doar două niveluri ale creativităţii: creativitatea ca actualizare de sine (dimensiune universal existentă în populaţie) şi creativitatea talentului special (prezentă la o minoritate, unde poate produce dezechilibre mintale).

Psihologii umanişti A. Maslow şi C. Rogers definesc actualizarea-de-sine ca fiind utilizarea tuturor disponibilităţilor interne pentru a deveni ceea ce poţi deveni, a-ţi actualiza potenţialul. Persoana auto-actualizatoare este sănătoasă mintal, se acceptă pe sine, evoluează, funcţionează la toţi parametrii, are spirit democratic.

Tabelul 1. Niveluri ale creativităţii

După I. Taylor (1959)	Criteriul : sfera socială faţă de care produsul este original	M.A. Boden (1996)	Tipurile de propulsie creativă R.J. Sternberg (1999)	După A. Maslow (1968)	
Creativitatea *de emergenţă* (Genială, care „face epocă", restructurează paradigmele existente).	Creativitatea *larg socială* (Originalitate la scara umanităţii).	H-creativitate (Creativitate istorică).	Reconstrucţia Reiniţierea Integrarea	Creativitatea *talentului special*	1. Se manifestă la un număr limitat de persoane 2. Asociată cu tulburări nervoase
Creativitatea *inovativă* (Mari personalităţi, creatori, cu contribuţii, dar „de rangul II" comparativ cu primii).			Redefinirea Progresul Noutatea prematură Redirecţionarea		3. Individul se manifestă într-un singur domeniu (de obicei).
Creativitatea *inventivă* (Nivelul invenţiilor, al creativităţii moderate).	Creativitatea *colectivă / de grup* (Raportată la grupa de copii, unitate de învăţământ, judeţ, ţară).		Copia		4. Needucabilă (la nivelul educaţiei de masă)
Creativitatea *productivă* (Persoana realizează, produce ceva, dar nu original).					

După I. Taylor (1959)	Criteriul : sfera socială faţă de care produsul este original	M.A. Boden (1996)	Tipurile de propulsie creativă R.J. Sternberg (1999)	După A. Maslow (1968)	
Creativitate a *expresivă* (Manifestată în desene, comportament, modul natural de a fi al fiecăruia).	Creativitatea *individuală / psihologică* (Originalitate raportată la individul care a realizat actul).	P-creativitate (Creativitate psihologică)		Creativitatea *ca actualizare de sine*	1. Prezentă la toată lumea, creativitate universal existentă
					2. Individul (Creatorul) este sănătos mintal
					3. Individul se manifestă în toate domeniile
					4. Poate fi predată, este educabilă
				Creativitatea potenţialului inhibat	Toată lumea dispune de posibilităţile de a rezolva creativ problemele (la nivelul creativităţii ca actualizare de sine), dar la unele persoane aceste posibilităţi nu sînt valorificate, fructificate, deci nici vizibile. Acele persoane au creativitate potenţială, virtuală, nemanifestă, dar nu şi creativitate actualizată, transpusă în acte creative.

La vîrsta preşcolară şi şcolară obiectivele educaţionale se plasează (după clasificarea lui Taylor), la nivelurile creativităţii expresive şi productive, prin crearea unui mediu permisiv, stimulativ, de încurajare şi gratificare a manifestărilor de orice gen ale copilului, de stimulare a încrederii în sine. După cea de a doua clasificare, pentru marea majoritate a copiilor este suficientă valorificarea nivelului creativităţii individuale ; creativitatea de grup este un fenomen extrem de rar, binevenit, dar fără valoare predictivă certă, după cum am văzut mai sus, ceea ce înseamnă că neatingerea acestui nivel nu presupune nerealizarea datoriei adultului, de educator al creativităţii. În fine, conceptul de „creativitate ca actualizare de sine", propus de Maslow şi Rogers, fundamentează eforturile deliberate de cultivare a creativităţii şi de antrenare în utilizarea unor tehnici speciale de rezolvare creativă a problemelor. Scepticismul faţă de educabilitatea creativităţii îşi găseşte un răspuns satisfăcător : chiar în absenţa unui talent specific, copiii îşi pot forma un stil de viaţă creativ dacă primesc ajutor calificat, dirijat în mod „ecologic", particularizat, spre cei 5 P ai creativităţii : problema, personalitatea, procesul, produsul şi mediul („Place").

Din cele de mai sus reiese că abordările nivelului creativităţii sînt diverse sub aspectul factorului considerat: produs (ca impact asupra cunoaşterii şi experienţei sau ca populaţie faţă de care se manifestă caracterul nou şi original al produsului), personalitate (vezi creativitatea talentului special şi creativitatea ca actualizare de sine) sau proces (creativitatea psihologică, creativitatea expresivă). Cea mai citată ierarhizare este cea propusă de I. Taylor, deşi lumea nu dă impresia că o şi înţelege.

1.4. Clasificări ale teoriilor / modelelor creativităţii

Cele mai uzuale criterii taxonomice sînt *dimensiunile creativităţii*, consacrate şi sub forma iniţialelor identice sau ajutate a deveni identice – litera „P", şi criteriul larg al *apartenenţei sau nonapartenenţei la disciplina „psihologie"*. Pentru ilustrarea fiecărei situaţii, evocăm clasificările utilizate de G. Davis, respectiv G. Kneller şi apoi Erika Landau şi Margaret Gilchrist.

Gary Davis (1992, pp. 37-62) adoptă criteriul celor patru dimensiuni („P") intercorelate: persoana, procesul, produsul şi mediul, la care el sugerează adăugarea celei de a cincea categorii de definiţii: evenimentele mintale misterioase. În categoria „persoană" G. Davis include:

- Teoria *creierului degenerat* (Cesare Lombroso, 1895)
- Teoria *tipului creativ* (Otto Rank, 1945), tip puternic, pozitiv şi integrat de personalitate, creînd în totală armonie cu toate capacităţile şi ideile sale, opus tipului „omului mediu" şi „omului nevrotic aflat în conflict"
- Teoria *tipurilor psihologice* a lui C. G. Jung (1933, 1959 şi 1976)
- Teoria *tridimensională* a lui Sternberg (1988)

„Procesul" creativ este descris prin modele procedurale sau stadii:

- *Stadializarea* propusă de E. P. Torrance pentru gîndirea creativă ca metodă ştiinţifică, structurată în cinci paşi: sesizarea problemei, avansarea de ipoteze pentru rezolvare, evaluarea şi testarea ipotezelor, posibilele revizuiri şi retestări ale ipotezelor şi comunicarea rezultatelor.
- *Etapizarea* lui Graham Wallas, 1926, cea mai cunoscută în literatură: pregătirea, incubaţia, iluminarea şi verificarea.
- Demersul *CPS* (*Creative Problem Solving – Rezolvarea Creativă a Problemelor*) elaborat de Şcoala de la Buffalo: Sidney Parnes, Scott Isaksen şi colaboratorii.

În continuare, G. Davis include teorii explicative, din categoria celor „combinatorii":

- Teoria *bisociaţiei* ideilor (Arthur Koestler, 1964)
- Teoria *generării, selecţiei şi conservării ideilor* (David Perkins, 1988)

„Produsul" creativ este abordat prin definiţiile care pun accentul pe originalitate, sau pe valoarea socială, sau pe mai multe criterii, ca aceea a lui F. Barron: noutate, orientarea spre un scop şi adecvare (estetică, ecologică, formă optimă, corectitudine şi originalitate).

Mediul creativ este tratat prin teoriile care se ocupă de funcţiile sale de inhibare a creativităţii, de sprijin, de răspuns la nevoile sociale, de evaluare şi selecţie a persoanelor şi produselor creative.

Ultima categorie de definiţii, a evenimentelor mintale misterioase, conţine relatări ale persoanelor înalt creative (Platon, Rimbaud, Mozart, Poincaré ş.a.) referitoare la activităţi mintale inexplicabile care au dus la idei şi obiecte creative.

George Kneller (1966, pp. 17-46) propune o taxonomie a teoriilor creativităţii respectînd criteriul disciplinar: teorii filosofice şi psihologice. În categoria teoriilor filosofice autorul include teoria creativităţii ca inspiraţie divină, creativitatea ca „nebunie", creativitatea geniului intuitiv (Kant), creativitatea ca forţă vitală (Edmund Sinnot) şi ca forţă cosmică (Whitehead, Kathena). Teoriile psihologice examinate de Kneller sînt asociaţionismul, gestaltismul, psihanaliza şi neopsihanaliza, teoria autorealizării (C. Rogers şi A. Maslow), analiza factorială (J. P. Guilford) şi bisociaţia (A. H. Koestler).

Mai focalizate pe şcolile psihologice, Erika Landau (1974, traducere în limba română în 1979) şi Margaret Gilchrist (1972) se limitează la mai puţine curente: E. Landau are în vedere teoriile psihanalitică, asociaţionist-psihologică, configuraţionistă, existenţialistă, a transferului şi interpersonală sau culturală, iar M. Gilchrist face o selecţie drastică a teoriilor, reducîndu-le la două – teoria psihanalitică şi teoria actualizării de sine – pe care le supune însă unei examinări aprofundate.

În volumul de faţă sînt mai întîi eliminate, după o evocare succintă, abordările creativităţii pe care le-am numi naive, preştiinţifice, prepsihologice (teoria inspiraţiei divine, care proclamă incognoscibilitatea creativităţii şi absenţa controlului uman asupra acesteia, teoria „omului mare" şi teoria „geniului nebun"), pentru ca ulterior să fie considerate exclusiv teoriile psihologice cele mai relevante. Or, cele mai relevante par a fi modelele care vizează persoana şi procesul (într-o primă etapă, cronologică şi valorică), urmate de modelele integratoare şi de demersurile ultimelor două decenii pentru fundamentarea studiului creativităţii ca ştiinţă, numită creatologie (vezi Tabelul 2).

În secţiunile următoare vom cunoaşte modelele psihologice enunţate mai sus. Aşa cum reiese din tabel, teoriile centrate pe persoana creatorului au fie un caracter descriptiv, structural, relativ static de analiză a factorilor de personalitate care concură la procesul creativ (teoria intelectualistă, teoria componenţială a creativităţii şi modelul tridimensional), fie un caracter explicativ (teoriile umanistă şi existenţialistă). Cele două teorii ale stilului cognitiv, ale lui M. Kirton şi C. Jung, fac notă distinctă, ele fiind în fapt supraordonate primelor două.

Procesul creativ a beneficiat de o atenţie relativ colaterală, tangenţială, implicită în teoriile psihologice clasice (psihanaliza, asociaţionismul, gestaltismul şi behaviorismul), dar şi de teorii speciale ale creativităţii, cu accent pe procesul de creaţie. Este cazul teoriei bisociaţiei şi al gîndirii laterale.

Tabelul 2. Modele / teorii ale creativităţii

Abordări preştiinţifice (romantice) ale creativităţii	Teorii psihologice ale creativităţii						
	Modele / teorii ale personalităţii creative			Modele ale procesului creativ		Modele integratoare	Demersuri pentru constituirea creatologiei ca ştiinţă interdisciplinară
	Teorii structuraliste descriptive	Teorii explicative	Teorii asupra stilului cognitiv	Teorii ale psihologiei generale	Teorii ale creativităţii		
Creativitatea ca fenomen mistic, divin, sacro-magic	*Teoria intelectualistă/a factorilor* (Guilford)	*Teoria umanistă* (Fromm, Maslow, Rogers)	*Teoria Adaptare-Inovare* (Kirton)	*Psihanaliza*	*Teoria bisociaţiei* (Koestler)	*Teoria componenţială* (Amabile)	*Preocupările pentru fundamentarea disciplinarităţii creatologiei* (Isaksen şi Şcoala de la Buffalo)
Teoria „omului mare": C şi c (Marea şi mica creativitate)	*Modelul tridimensional* (Sternberg)	*Teoria existenţialistă* (May, Schachtel)[1]	*Tipurile psihologice* (Jung)	*Asociaţionismul/Conectivismul*	*Gîndirea laterală* (De Bono)	*Teoria dimensiunilor/„P"-urilor creativităţii*	*„Paradigma creatologiei"* (Beck)
Teoria genialităţii ca psihopatie				*Behaviorismul* *Gestaltismul*		*Modelul ecologist*	

În final vom remarca evoluţia studiilor privind creativitatea spre statutul de ştiinţă, pentru care se pare că se impune termenul de creatologie. „Creatologia" trimite astfel în efemer un număr de variante: *euristica* (de fapt o metodologie a descoperirii, apărută prin anii 1930-1940 ca reacţie la atitudinea agnostică faţă de creativitatea ca proces sacro-magic), *inventica* (la unii autori francezi şi la cîţiva inventatori români cu preocupări pentru teoretizare), dar şi „poetica" literaturii, apoi *creatica* (la unii autori francezi) sau pedagogia *divergenţei* (termen lansat de Gilbert de Landsheere) ş.a.

1. Teoria existenţialistă nu este tratată în acest volum.

2. ABORDĂRI ROMANTICE ALE CREATIVITĂŢII

În pofida amplorii şi diversităţii preocupărilor, fenomenul creativităţii este încă subiect de controversă. Explicaţiile posibile se găsesc atît în complexitatea lui, cît şi în însăşi natura creativităţii, greu cognoscibilă şi de prins în definiţii sau structuri descriptive. De aceea atitudinea omului faţă de creativitate a oscilat între umilinţă (considerînd-o ca pe un fenomen inaccesibil cunoaşterii şi necontrolabil – divin, mistic, sacro-magic), teamă (identificarea creativităţii cu nebunia), eroare metodologică (marele C şi micul c – citeşte „marea Creativitate" şi „mica creativitate") şi, pe de altă parte, abordarea ştiinţifică neinhibată, evident, cu erorile sale. Pentru început, să vedem în ce au constat cîteva din abordările creativităţii pe care le-am numi „romantice" : creativitatea ca proces *divin, mistic, sacro-magic*, teoria *omului mare,* teoria creativităţii ca *tulburare psihică.*

2.1. Abordarea mistică

Este o concepţie care consideră creativitatea ca proces divin, mistic, sacro-magic. Considerarea creativităţii ca moment care scapă de sub controlul omului este mai mult o opinie alimentată de experienţa şi confesiunile unor creatori (Platon, Mozart, Alfred de Musset şi mulţi alţii), decît o teorie sau o abordare experimentală.

Probabil că această „paradigmă", cum o numeşte C. Barlow (1990), este cea mai veche ; ea manifestă credinţa că ideile vin din exteriorul nostru, de la zeităţi, din univers, din conştiinţa cosmică etc. Este o atitudine agnostică vis-à-vis de creativitate, care a frînat multă vreme cercetările ştiinţifice : aceasta este un fenomen misterios, care scapă analizei lucide, reci şi exacte. Cum poţi să analizezi ceva neclar definit ? Mai mult încă, a pune sub lupa cercetătorului acest act magic înseamnă a-i diminua din spontaneitate şi originalitate. Însuşi termenul englezesc *gifted*, în sensul de dăruit, dotat, semnifică harul divin care a binecuvîntat persoana respectivă cu aptitudini ieşite din comun, la nivel de supradotare intelectuală. Cei care se plasează pe această atitudine refuză să accepte însuşi produsul creativ : „Aşa ceva nu există, nu este posibil", sau, dacă există este „faptă dumnezeiască" sau „mîna necuratului". Experienţele creative fascinante ale unor personalităţi recunoscute, care relatează despre forţa misterioasă şi divină care-i inspiră sînt argumentele acestei abordări pasive, de retragere şi umilinţă în faţa actului creativ ; creaţia este rezultatul unui har special cu care divinitatea a dăruit anumite persoane, sau al posedării creatorului de către o muză.

Exemple (Stoica, 1983, pp. 31-32).

- W. A. Mozart: „Dacă mă simt bine și sînt bine dispus, de exemplu cînd voiajez cu trăsura sau mă plimb pe jos după masă, sau noaptea, cînd nu pot dormi, atunci ideile îmi izvorăsc în minte ca niște torente. De unde și cînd, nu știu. Voința mea este cu totul străină. Rețin în memorie melodiile care mi-au fost sugerate, le fredonez în gînd și apoi le asamblez, fără nici o sforțare, după regulile contrapunctului și armoniei instrumentale".
- Platon: „Într-adevăr, nu cine știe cărui meșteșug, ci stăpîniți de divinitate și transportați, marii poeți epici își compun frumoasele lor cînturi; și adevărații lirici la fel".
- Johannes Brahms: „Ceea ce de obicei se cheamă invenție, adică idee muzicală, nu este altceva decît o inspirație ce vine de sus, de care artistul nu este răspunzător și care nu este un merit al lui".

Deși în general ignorată de știință, această paradigmă corespunde perfect experienței personale subiective în creativitate. Orice autor, artist sau rezolvitor de probleme care a trăit un puternic flux creativ poate înțelege această concepție vis-à-vis de creativitate. Cei care acceptă această paradigmă încearcă să se mențină receptivi la inspirație, metodă deseori urmată de rezultate pozitive.

Fisurile în această concepție au apărut odată cu autori remarcabili, cum este cazul lui Francis Galton sau al lui Theodule Ribot. Sfidînd prejudecata epocii, conform căreia marii oameni care au contribuit decisiv la progresul umanității posedau un fel de geniu ce nu putea fi obiectul științei și nici măsurat, Galton (1869) a venit cu teoria că geniul este o „aptitudine fără egal, într-un domeniu particular al spiritului". În 1905, Theodule Ribot risipea aura de mister din jurul actului creației, propunînd o „explicație pozitivă", deși greu de găsit, admitea el, întrucît va trebui să o înțelegem numai după ce clarificăm una din enigmele psihologice – inconștientul. Ceea ce intuia fără eroare Ribot este că emoțiile îndeplinesc funcția de resorturi ale creației: „Emoția este fermentul fără de care nici o creație nu este posibilă".

Știința probabil că nu va accepta această paradigmă, deși trebuie găsită o explicație științifică a eficienței metodelor sale. Concepția creativității ca un fenomen magic este puternic atacată de experiențele privind inteligența artificială și computerizarea descoperirilor științifice, nu mai puțin de metodele algoritmice, logice de creație (vezi, în tehnică, lucrările lui Vitalie Belous), utilizabile în lipsa calculatorului, de care s-ar putea ocupa euristica.

2.2. Teoria „omului mare": C și c (Marea și mica creativitate)

Teoria insistă pe distincția dintre creativitatea genială (*C*) și mica creativitate (*c*), prezentă la individul normal. Creativitatea *c* este creativitatea ca actualizare de sine din teoria lui A. Maslow sau creativitatea „ca stil de viață" din titlul unei cărți a Teresei Amabile (Teresa Amabile, *Growing Up Creative*, 1989, tradusă în românește, 1997, *Creativitatea ca mod de viață*, Editura Știință și Tehnică, București). Printre alte consecințe, teoria marii și micii creativități previne identificarea greșită a creativității autentice a individului talentat sau genial cu creativitatea cotidiană a omului normal (M. Stein, 1987, pp. 420-421; Weisberg, 2003, p. 204). Această falsă premisă a similarității

procesului creativ de emergenţă cu cel expresiv (care s-ar deosebi deci numai prin scara proceselor cognitive), a încurajat studiile asupra creativităţii de înalt nivel pe subiecţi obişnuiţi, extrapolîndu-se ulterior rezultatele asupra marii creativităţi, ceea ce, spun unii autori, ar putea fi neproductiv. Într-un anumit moment al istoricului cercetării creativităţii, deschiderea posibilităţii de a studia creativitatea pe subiecţii aflaţi la îndemînă a fost primită ca pe o revelaţie, iar cercetările au căpătat un avînt impresionant. Datele obţinute din aceste studii sînt cele care constituie actualmente larga bază empirică a creatologiei. Şi totuşi, o precauţie care ţine de rigurozitatea ştiinţifică ne impune să discernem foarte clar care din trăsături diferă de la eminenţa creatoare (creativitatea talentului special, după Maslow) la omul obişnuit.

Promotori ai teoriei marii creativităţi, distinctă de creativitatea individului normal

Mulţi autori îşi pun problema corectitudinii procedurii de extrapolare a rezultatelor obţinute pe subiecţii obişnuiţi, disponibili investigatorului, asupra celor foarte creativi, greu de găsit şi de abordat. Iată cum exprimă H. E. Gruber, G. Terrel şi M. Wertheimer această dilemă: „Există înrudiri între creativitatea mică şi creativitatea mare şi, probabil, între creativitatea de fiecare zi şi aceea a unui mare om de ştiinţă sau artist. Dacă noi includem creativitatea de toate zilele în studiu, putem fi în primejdia de a face concepţia noastră fără sens ; dar dacă o excludem, putem cădea în capcana teoriei omului mare, care nu ne lasă nici o posibiliate de mişcare între banal şi sublim" (1963).

Morris Stein (1987) atrage atenţia asupra acestei larg răspîndite practici, pe care o consideră o eroare: prezumţia că înalta creativitate este o mică creativitate la scară mare. „Nu ar trebui să presupunem că trăsăturile psihologice asociate micii creativităţi *c*, sînt aceleaşi cu cele asociate Marii Creativităţi *C*, atîta timp cît nu s-a dovedit acest lucru" (1987, p. 420). În lipsa subiecţilor autentici – marii creatori, cu creativitate manifestă, greu de găsit şi de supus investigaţiilor ştiinţifice – numeroase cercetări examinează personalitatea omului obişnuit, care nu se ridică dincolo de creativitatea de zi cu zi. Scuza „ştiinţifică" a acestui gen de investigaţii şi concluzii este că factorii creativităţii şi procesul însuşi sînt identici la omul obişnuit şi la geniul creator, cu o diferenţă de scară. Se face ulterior o translaţie a constatărilor efectuate asupra subiecţilor normali, prin metodele analogiei, spre subiecţii excepţionali, de nivel superior.

Autori care resping teoria creativităţi „mari – mici"

Pentru ilustrare, reproducem mai întîi afirmaţia lui L. L. Thurstone, din 1952: „...talentul creativ este calitativ acelaşi la toate nivelurile rezolvării de probleme" şi în consecinţă nu trebuie să ne limităm la studiul geniului, indisponibil studiului experimental.

R. W. Weisberg este de părere că mica şi marea creativitate sînt rezultatul unor procese de gîndire identice, că la produsul creativ se poate ajunge prin gîndirea obişnuită (Weisberg, 2003, p. 208), iar această idee, afirmă Weisberg, se regăseşte şi la alţi autori, ca H. A. Simon sau D. N. Perkins. Explicaţiile sînt următoarele:

- Gîndirea obişnuită se bazează pe experienţă, pe *continuitatea* cu trecutul: construim pe trecut pentru a produce noul.
- Gîndirea obişnuită este şi *structurată*. De regulă putem înţelege de ce anume un gînd îi urmează altuia în conştiinţa noastră.
- Gîndirea constă într-un număr de activităţi specifice înrudite: amintire, imaginare, raţionare etc.

– Gîndirea obişnuită este sensibilă la evenimentele *ambientale* (o nouă operă pe care o cunoaştem, o nouă experienţă, descoperire).

Şi totuşi, admite el, deşi creaţia este rezultatul proceselor normale de gîndire, între marii inovatori şi persoanele obişnuite există şi diferenţe. Marii creatori se disting prin următoarele (Weisberg, 2003, p. 245):

- dispun de o mare *capacitate de procesare a informaţiei*, această complexitate a operei fiind posibilă, probabil, pentru că: aceasta se datorează şi experienţei, exerciţiului, iar persoanele în cauză au o capacitate mai mare a memoriei de lucru;
- bazele de date pentru activitate sînt sînt mai largi şi adînci;
- motivaţia, care persistă şi atunci cînd şansele de reuşită nu sînt evidente.

În concluzie, dacă este rezonabil să presupunem că persoanele aflate la cele două extreme ale continuum-ului au caracteristici care se suprapun, această presupunere nu mai este corectă cînd avem în vedere toate situaţiile. De aceea este important să cunoaştem atît elementele comune, cît şi diferenţele. De exemplu, putem găsi că un test de gîndire creativă corelează pozitiv cu creativitatea elevilor, aşa cum este evaluată de profesori. Totuşi, acelaşi test poate să nu coreleze pozitiv cu creativitatea adulţilor din organizaţiile R&D (Cercetare şi Dezvoltare). Ca atare, ar fi o greşeală să afirmăm că gîndirea divergentă şi creativitatea corelează, fără să precizăm genul de creativitate, tipurile de subiecţi şi de situaţii. Aplicînd calificativul de creativ fiecărui act minor care se abate de la status quo înseamnă a primejdui studiul creativităţii întocmai cum inflaţia primejduieşte o economie.

Studiile asupra creativităţii trebuie să cuprindă tot genul de subiecţi, dar rezultatele vor fi formulate clar şi diferenţiat. Precizarea acestei diferenţieri ar trebui făcută la nivelul studiului, implicit al subiecţilor, fiecare autor menţionînd undeva că grupul lui ţintă este *C* sau *c*. Morris Stein este însă conştient că această distincţie, demnă de un binevenit birou de standarde, este greu de realizat în lumea ştiinţifică. Una din cauze, spune el, stă în presiunea ideologică de a considera că fiecare individ este creativ, în felul său. Manifestată ca reacţie la valorile eredităţii şi ale aristocraţiei, care limitează posibilităţile expresiei creative la un număr limitat de persoane, această linie de gîndire este solidară cu accentul pe şansele egale pe care societatea este datoare să le acorde fiecărui individ de a se realiza. Or, aici îşi au locul cîteva erori: şanse egale nu înseamnă potenţialităţi egale, nici aşteptarea / sau chiar favorizarea unor performanţe de nivel egal, cu atît mai puţin ignorarea celor supradotaţi, care n-ar mai avea nevoie de ajutor, întrucît la nivelul pe care-l vizează această educaţie egalitaristă pot ajunge şi singuri.

2.3. Teoria creativităţii ca insanitate

Această concepţie sugerează că o anumită formă a anormalităţii mintale este identică sau doar legată de condiţiile mintale care determină genialitatea. În acest sens s-au avansat diverse explicaţii:

- Predispoziţia spre boală sau anormalitatea existentă ar sensibiliza geniul către aspecte ale mediului care le scapă celorlalţi.
- S-a mai spus că această convingere s-ar explica prin faptul că atît producţiile bolnavului psihic, cît şi ale marelui creator sînt originale. Creativitatea este identificată cu noutatea absolută, care, prin definiţie, se plasează alături de realitatea acceptabilă,

tradiţională ori standard. Ca efect, tot ce este creativ pune sub ameninţare şi distruge sistemele şi modurile tradiţionale de a gîndi. Accentul prea mare pe noutate promovează suspiciunea că creativitatea trebuie să implice nebunia. Comportamentul creativ, la rîndul său, este adesea văzut ca fiind total nedisciplinat şi spontan.

➢ Boala ar funcţiona ca un catalizator al potenţialităţilor personalităţii.

Ideea că genialitatea implică psihopatie are atît susţinători clasici (vezi un Cesare Lombroso, cu teoria creierului degenerat la omul de geniu), cît şi cercetători moderni (vezi cercetările lui Frank Barron şi Donald MacKinnon, studiile lui Liviu Rusu, publicate în cartea din 1935, reeditată în 1989 sau concepţia lui A. Maslow, de mare impact actual, care consideră că tulburările psihice sînt inerente la individul cu talent special).

Lucrarea lui C. Lombroso, *The Man of Genius* (1891, Walter Scott, Londra, 370 p.), este considerată clasică în această controversă. Medicul italian şi-a pierdut credibilitatea prin susţinerea teoriei naturii degenerate a geniului, observabilă prin bîlbîieli, statură scundă, vlăguire, paloare, rahitism – ceea ce duce la picioare deformate congenital, fizionomie ciudată sau asemănătoare cu cea a cretinului, macrocefalie, sterilitate, absenţa asemănării fizice cu părinţii, precocitate, aversiune faţă de schimbare şi acel groaznic simptom al degenerării creierului – stîngăcia. Să ne gîndim numai la ultima „degenerare" citată de Lombroso, stîngăcia, şi este suficient pentru a ni se spulbera încrederea în ideile sale: acum este demonstrată chirurgical lateralitatea creierului şi rolul emisferei drepte în creaţie, respectiv dominarea mîinii stîngi la persoanele creative. Lombroso continuă însă cu menţionarea semnelor insanităţii mintale a omului de geniu: inspiraţia onirică (ceea ce a fost recunoscut ulterior, prin relatările multor creatori, unii răsplătiţi cu premiul Nobel, ca fiind „creaţia în somn" (pentru exemple din experienţa personalităţilor celebre vezi p. 100 din acest volum), punîndu-se la punct şi o metodă de stimulare a creativităţii cu aceeaşi denumire, „metoda creaţiei în somn") sau inspiraţia în stare de reverie (astăzi se recunoaşte importanţa stării de relaxare în creaţie). În plus, vizualizarea reprezentărilor, a imaginilor nou create în faza de inspiraţie, spune Lombroso, frizează halucinaţia, manifestare nesănătoasă. Aceşti oameni de geniu sînt mai activi în viaţa ideală ca o compensare a incapacităţii lor de a fi activi în viaţa practică. Dacă sînt longevivi, aceasta se datorează insanităţii morale, care aduce diminuarea afectivităţii faţă de alţii (idee de asemenea contrazisă de ştiinţă, care a dovedit că buna integrare socială, relaţiile psihosociale şi afective pozitive, puternice favorizează longevitatea). Natura ereditară a insanităţii mintale este ilustrată, spune C. Lombroso, de faptul că aceleaşi cauze duc fie la psihopatie, fie la creativitate: părinţi în vîrstă sau aflaţi sub imperiul unei mari pasiuni în timpul concepţiei. Cît despre rasă, evreii ar prezenta cea mai mare proporţie atît de de genii, cît şi de psihopaţi. În analiza finală, după ce discută şi numeroase cazuri de epilepsie printre oamenii geniali, C. Lombroso conchide că geniul este un caz de „psihoză degenerativă din grupul epileptoid", iar inspiraţia este similară unui atac epileptic.

A. C. Jacobson a publicat cîteva studii şi o carte pe tema relaţiei dintre boala mintală şi genialitate. După ce, în 1909 şi 1912, susţine coexistenţa acestora, deşi nu legătura de cauzalitate dintre insanitate şi genialitate, în 1926 (*Genius: Some Reevaluation*, New York: Greenberg), A. C. Jacobson revine şi afirmă că geniul, deşi cu ereditate patologică, creează numai cînd organismul său se află în cea mai bună stare de sănătate. Ideile volumului său din 1926 sînt acelea că oamenii de geniu sînt imaturi şi copilăroşi, ineficienţi fizic, rezervaţi faţă de activitatea fizică, puternic egoişti sau individualişti, slab adaptaţi mediului lor etc.

Unii autori admit şi existenţa unor genii sănătoase, alături de geniile cu tulburări mintale (W. L. Babcock, 1895, „On the Morbid Heredity and Predispozition to Insanity of the Man of Genius", în *Journal of Mintal and Nervous Disorders*, 20, pp. 749-769).

Cea mai extinsă investigaţie asupra personalităţii creative s-a făcut în 1950, la Universitatea California, Berkeley. Aici, Frank Barron, Donald MacKinnon ş.a. au studiat arhitecţi şi scriitori recunoscuţi pe plan naţional, cît şi matematicieni (bărbaţi şi femei). Numele au fost alese la indicaţia cadrelor didactice ale facultăţilor de profil. Persoanele creative au fost observate într-un mod informal, într-un weekend de trei zile şi au dat teste de inteligenţă, diverse teste de personalitate şi au completat inventarii auto-descriptive. Barron a mers şi în Irlanda, unde a studiat managerii din economie.

Grupul de la Berkeley a descoperit că unele trăsături ale acestor oameni foarte talentaţi nu pot fi expresia sănătăţii mintale. În comparaţie cu matematicienii-femei reprezentativi pentru această categorie profesională şi de sex, femeile-matematicieni creative erau mai centrate pe sine, rebele, cu dispoziţii fluctuante şi tindeau să fie independente, iresponsabile şi/sau nepoliticoase.

Despre scriitori, F. Barron scrie că „...scriitorii creativi majoritari sînt, de fapt, între primii 15 % din populaţia generală la toate scorurile de psihopatologie oferite de acest test: ipohondria, depresia, isteria, deviaţia psihopatică, paranoia, psihastenia, schizofrenia şi hipomania. În mod contradictoriu, ei au obţinut scoruri înalte şi la forţa eului, o măsură a sănătăţii şi stabilităţii mintale" (apud G. Davis, 1992).

D. Schuldberg ş.a. (1988, p. 648) notau că: „...cercetările au remarcat dezordini afective, schizofrenie, conduită neconvenţională sau antisocială şi abuz de alcool şi de alte substanţe la indivizii eminenţi şi creativi, uneori şi la rudele lor".

Cercetarea lui Schuldberg ş.a. a mai arătat că studenţii de colegiu, bărbaţi sau femei, cu scoruri mari la un inventar de personalitate creativă („How Do You Think" – HDYT), au obţinut, de asemenea, scoruri superioare şi la o măsură combinată asupra psihopatologiei: aberaţia perceptivă (de exemplu, sunetele obişnuite sînt reclamate uneori ca fiind deranjante) şi ideaţia magică (au superstiţii şi credinţe în supranatural).

Observaţia pe care a făcut-o F. Barron în 1965 (*The Psychology of Creativity*) este foarte concludentă prin raportare la omul creativ: „nebun de legat". Cîţiva ani mai tîrziu, F. Barron a rezumat însă aceste date într-un ton optimist, spunînd că indivizii creativi „... sînt atît mai bolnavi, cît şi mai sănătoşi psihologic decît oamenii în general... ei sînt mai tulburaţi psihologic, dar dispun de resurse pe departe mai puternice pentru a face faţă acestor tulburări" (Barron, 1988).

A. Maslow, însă, se bucură de acceptarea cercetătorilor actuali, cu teoria sa privind nivelurile creativităţii, conform căreia persoanele aflate pe nivelul superior, pe care-l numeşte nivelul „creativităţii talentului special", prezintă tulburări nervoase definitorii pentru această categorie. De altfel, istoria cunoaşte un şir nesfîrşit de persoane psihopate, dar creative: Michelangelo, Vincent van Gogh, Goya, Cézanne, Dürer – în pictură, Chateaubriand, Hölderlin, Lenau, Poe, Byron, Gogol, Musset, Mallarmé, Amiel, Blake, Baudellaire, Verlaine, Hugo, Schelley, Flaubert, Dostoievski, Eminescu, Tasso, Homer şi Eschil – în literatură, Beethoven, Mozart, Rossini, Berlioz, Schuman, Wagner, Smetana – în muzică, Newton şi Fr. Galton – în ştiinţă şi multe altele.

Contestarea teoriei creativităţii ca psihopatie. Evident, nu toată lumea este de acord cu această teorie, infirmată uneori chiar şi la nivelul bunului simţ. Opiniile variază gradual de la declararea insanităţii ca o condiţie a marii producţii creative, la concesia că geniul, bolnav de altminteri, creează doar în momentele de maximă bună

stare, sau că geniile se afirmaseră înainte de a contracta psihopatia, apoi la admiterea existenţei unei categorii de genii sănătoase mintal. În fine, unii autori resping existenţa unei asocieri între creativitate şi anormalitate, pe considerentele că există persoane creative care nu sînt anormale şi că, în fond, nu există un tip al personalităţii creative. S-a mai spus că boala operează împotriva creativităţii, şi că factorii de personalitate care-i permit individului să fie creativ sînt antitetici patologicului.

Otto Rank descria în 1945 tipul de om creativ ca pe un artist sau persoană cu o personalitate puternică, pozitivă, integrată şi care „... ceea ce face, face pe deplin şi în totală armonie cu toate puterile şi idealurile sale" (Apud Davis, 1992, p. 40). Personalitatea creativă din concepţia lui contrastează cu „omul mediu" şi, mai ales, cu „omul în conflict şi nevrotic".

Geniul este perfect sănătos, dar o combinaţie favorabilă de factori îi permite să utilizeze sensibilitatea, tendinţele maniaco-depresive şi obsesiile pentru a-şi impulsiona creativitatea şi a da operei sale semnificaţia destinată celorlalţi. La omul obişnuit aceste trăsături sînt considerate nevrotice şi handicap social (Brain, W. R., 1948, „Some Reflections on Genius", în *Eugenics Review*, XL, pp. 12-20, rezumat de Stein & Heinze, 1994, p. 101).

În 1975, J. P. Guilford nota fără echivoc faptul că „vechea zicală care asocia omul de geniu cu boala mintală este evident eronată. O condiţie nevrotică tinde să reducă sau să inhibe gîndirea. O condiţie psihotică, deşi eliberează persoana într-o oarecare măsură de realitate, produce de asemenea răspunsuri nerelevante" (Guilford, 1987, p. 52).

3. TEORII PSIHOLOGICE ALE CREATIVITĂŢII

3.1. Teorii ale personalităţii creative

3.1.1. Teorii structuraliste descriptive

3.1.1.1. Teoria intelectualistă

Curentul intelectualist / al trăsăturilor şi factorilor / al individului divergent / al transferului (J. P. Guilford) explică creaţia prin inteligenţă, folosind termenul de geniu pentru a desemna inteligenţa de excepţie.

Orientarea intelectualistă s-a afirmat într-o serie de lucrări de altminteri fundamentale pentru psihologia creativităţii: Francis Galton publica în 1869 *Hereditary Genius* (*Geniul ereditar*) şi, mai tîrziu, în 1911, *Inquiries into Human Faculty and Its Development* (*Cercetări asupra facultăţii umane şi a dezvoltării sale)*; H. Ellis scria în 1904 *A Study of British Genius* (*Studiu asupra geniilor britanice*); N. D. M. Hirsch venea în 1931 cu *Genius and Creative Intelligence* (*Geniul şi inteligenţa creativă*); J. P. Guilford publica în 1950 şi 1957 lucrările care au devenit opere de referinţă.

Indivizii inteligenţi sînt declaraţi *de jure* ca fiind şi creativi / genii, iar performanţa şcolară, *de facto* condiţionată masiv de inteligenţă, dat fiind specificul activităţii de învăţare şcolară, este privită ca un indicator şi un predictor al creativităţii (se considera că elevii premianţi sînt şi mai ales se vor afirma în viitor ca eminenţe creatoare).

> Galton explică geniul ca fiind rezultatul forţei intelectuale (inteligenţei) şi „temperamentului", prin care el înţelegea voinţa, motivaţia şi zelul. El este cel care distinge, pentru prima dată, între potenţialul creativ general, susţinut de inteligenţă („puterile intelectuale") şi aptitudinile speciale ca aceea pentru ştiinţă, literatură sau artă. Probabil că acest interes pentru abilitatea generală a condus psihologii spre echivalarea geniului cu inteligenţa superioară.
>
> Au urmat L. M. Terman (1925), la care talentul era definit ca I.Q. peste 140 şi Ch. Spearman (1926) psiholog englez, care a afirmat că talentul creativ nu implică alt factor în afară de inteligenţă.
>
> Mai tîrziu, în 1962, C. L. Burt observa că cercetătorii sînt de acord că inteligenţa este constituentul principal, cel mai important, al activităţii creative.
>
> Lucrările lui Guilford au contribuit la depăşirea tendinţei de a echivala geniul cu inteligenţa.

Abordarea intelectualistă a creativităţii a reprezentat un progres remarcabil în etapa iniţială de investigare a creativităţii. Intelectualismul era deja afirmat la intrarea în scenă a lui J. P. Guilford, deşi nu ca o doctrină absolutistă, întrucît exista o anumită recunoaştere a talentelor speciale. Şi totuşi, cu toată recunoaşterea meritelor lui Guilford, unii confraţi au început să-l facă principalul răspunzător pentru excesele ce au urmat, pentru motivul real că ei înşişi supraevaluseră rolul intelectului, seduşi de claritatea prezentării acestuia în modelul SOI – Structura Intelectului Uman (Guilford, 1950 şi, ulterior, în delimitarea factorilor gîndirii creative, 1957). Guilford menţionase clar că creativitatea este determinată nu numai de factori *intelectuali*, ci şi de factori *motivaţionali* şi factori *temperamentali* (încrederea în sine, introversiunea „meditativă", impulsivitatea, redusă la sfera proceselor de gîndire, asumarea riscului asociată cu nevoia de aventură), dar că preocupările sale se limitează la prima categorie.

Modelul tridimensional al structurii intelectului uman propus de Guilford (Guilford, 1967, 1987), în care acesta decelează factorii gîndirii creative, prin analiza factorială, este aproape nelipsit din lucrările de psihologie generală, psihologie cognitivă şi psihologia creativităţii (în limba română, vezi Roşca, 1981, pp. 46-50; Landau, 1979, pp. 35-44). Guilford consideră inteligenţa ca pe un ansamblu de abilităţi sau funcţii („operaţii") care procesează informaţia acţionînd asupra „conţinuturilor", pentru a obţine „produsele" (vezi şi p. 114). Operaţiile sînt specializate pentru procesarea fiecărui tip de informaţie. Ca atare, autorul reprezintă structura multifactorială a inteligenţei sub forma unui cub pe ale cărui laturi sînt plasate operaţiile (de cinci tipuri: evaluare, gîndire convergentă, gîndire divergentă, memorie şi cunoaştere), produsele (unităţi, clase, relaţii, sisteme, transformări şi implicaţii) şi conţinuturile (vizual, auditiv, simbolic, semantic şi comportamental). Din intersecţiile tipurilor celor trei dimensiuni rezultă 120 de factori tridimensionali (numiţi aptitudini intelectuale), aproape toţi fiind izolaţi şi identificaţi experimental în deceniile care au urmat. De exemplu, persoanele cu aptitudini simbolice excelează în matematică şi criptografie, cei cu aptitudini semantice sînt scriitori, oratori, profesori, oameni de ştiinţă şi organizatori, iar indivizii cu aptitudini comportamentale au performanţe creative în calitate de politicieni, vînzători, profesori, părinţi, poliţişti, judecători etc.

Care este relevanţa modelului „SOI" pentru creativitate? Guilford indică următorii factori ca reprezentînd potenţialul creativ (să reţinem că el s-a focalizat pe forma de potenţial a creativităţii, nu şi pe creativitatea actualizată):

- *Gîndirea / producţia divergentă*, alcătuită din nu mai puţin de 30 variabile. Guilford defineşte gîndirea divergentă ca fiind „... generarea de alternative logice care să fie corespunzătoare unei situaţii date" (Guilford, 1987, p. 49). O alternativă este logică dacă îndeplineşte două condiţii: se poate înscrie în unul din cele 6 tipuri de produse, respectiv constructe logice şi este relevantă, raţională, răspunde scopului. Extrem de importantă, gîndirea divergentă nu este însă exclusivă, sau identică cu gîndirea creativă şi cu atît mai puţin cu creativitatea, cum au exagerat ulterior unii autori. Gîndirea divergentă este exprimată prin trăsături ca fluenţa / fluiditatea, flexibilitatea şi originalitatea (vezi mai jos).
- Abilităţile de *transformare* reprezintă o componentă cognitivă tot atît de importantă ca şi gîndirea divergentă. Ea este importantă pentru că oferă premisele atît de

necesarei flexibilităţi adaptative sau spontane, care reţine individul de la actele de perseverare rigidă într-o metodă ineficientă şi îl determină să schimbe direcţia căutărilor.

În mult citata *1950 Presidential Address*, J. P. Guilford propunea psihologilor verificarea următorilor factori, ca definitorii pentru talentul creativ (Guilford, 1950, studiu republicat în 1987, pp. 41-43) :

- *sensibilitatea la probleme,* capacitatea de a vedea probleme acolo unde alţii nu le văd ;
- *fluenţa,* capacitatea de a produce un mare număr de idei în unitatea de timp ;
- capacitatea de a produce *noutatea,* exprimată în termeni de frecvenţă a răspunsurilor neobişnuite, dar acceptabile pentru problema în discuţie ;
- *flexibilitatea* minţii, facilitatea în schimbarea seturilor mintale ;
- abilitatea de *sinteză,* operantă în organizarea ideilor în pattern-uri mai largi şi cuprinzătoare, în asociaţie cu abilitatea de *analiză*, care intervine în destructurarea structurilor simbolice pentru a reconstrui o structură nouă ;
- psihologia gestaltistă a atras atenţia asupra factorului reorganizare / redefinire a întregurilor organizate ;
- *complexitatea* structurii conceptuale, numărul de variabile cu care poate opera individul fără a deveni confuz ;
- *abilitatea de evaluare*.

Teoria intelectualistă, al cărei exponent principal a fost Guilford, a condus la cîteva neajunsuri : eroarea reducţionismului, a reducerii unui fenomen atît de complex cum este creativitatea la un singur factor, în speţă inteligenţa (datorită preocupărilor aproape exclusive privind factorul intelectual al creativităţii), eroarea suprapunerii, identificării, confuziei inteligenţei cu imaginaţia creatoare / productivă şi eroarea de a crede că randamentul şcolar (susţinut de inteligenţă) este predictiv pentru realizările postşcolare.

Se ajunsese ca în prima jumătate a secolului XX unii cercetători şi cadre didactice să utilizeze rezultatele testelor de inteligenţă ca scoruri ale creativităţii. În prezent însă ideile intelectualiste mai sînt îmbrăţişate numai sporadic, din ignoranţa unor autori străini de psihologie, dar care nu realizează acest fapt. Tendinţele separatiste şi reducţioniste, în care se înscrie şi modelul intelectualist, divizează creativitatea în factori controlabili şi reduc o dimensiune a creativităţii la variabilele cele mai importante.

Deşi s-a observat adesea că creativitatea implică interacţiunea simultană între elemente din toate cele patru teme / dimensiuni, multe investigaţii au avut tendinţa să considere variabile dintr-o singură dimensiune. Mai mult încă, în cadrul fiecărei dimensiuni, cercetătorii au utilizat deseori o abordare reducţionistă. Aceasta înseamnă că scopul principal al multora din primele cercetări era de a reduce una din dimensiuni, de exemplu persoana, la variabilele fundamentale sau de bază, cu cea mai mare capacitate predictivă. Deşi această abordare a permis manipularea eficientă şi cu un anumit grad de precizie operaţională a naturii dinamice a creativităţii, ea nu reflectă în mod adecvat natura creativităţii. Aşa cum observa încă în 1961 M. Rhodes, „fiecare

şuviţă („dimensiune" – n.n.) îşi are identitatea sa din punct de vedere didactic, dar ele operează funcţional numai în unitate".

Izolarea unei variabile permite investigarea sa aprofundată, ceea ce a constituit o etapă utilă în istoria cunoaşterii creativităţii, dar care se cerea continuată cu integrarea, considerarea ansamblului în dinamica sa, ceea ce s-a şi întîmplat de altfel.

Faza firească, următoare, este cea a *tendinţelor integratoare,* de care ne vom ocupa mai jos.

3.1.1.2. Modelul tridimensional al creativităţii (R. J. Sternberg)

Robert J. Sternberg a abordat creativitatea în două moduri : indirect, prin *teoria tridimensională a inteligenţei* („triarchic theory", 1985), unde una din componente / aspecte ale inteligenţei este creativitatea şi direct, prin formularea *modelului tridimensional al creativităţii* (1988b), iar foarte recent a *teoriei creativităţii ca investiţie* (Sternberg & Lubart, 1995).

> Teoria tridimensională a inteligenţei se înscrie în categoria teoriilor cognitiv-contextuale, care studiază modul în care operează procesele cognitive în diferite contexte environmentale. Aici Sternberg a găsit teoria inteligenţelor multiple, elaborată anterior de Howard Gardner (1983), faţă de care s-a delimitat. Gardner afirma că inteligenţa însăşi este multiplă, prezentîndu-se sub şapte forme, cu sisteme separate în creier : inteligenţă lingvistică, logico-matematică, spaţială, muzicală, somato-kinestezică, interpersonală şi intrapersonală. Sternberg este de acord cu Gardner că noţiunea tradiţională de inteligenţă este prea îngustă, dar consideră că nu inteligenţa este multiplă, ci distincte sînt doar componentele, aspectele sale. Cît despre unele „inteligenţe" din teoria lui Gardner, ca cea muzicală sau somato-kinestezică, acestea sînt mai curînd abilităţi sau talente, spune Sternberg.

Componentele inteligenţei din teoria tridimensională a inteligenţei sînt părţi intercorelate ale aceluiaşi sistem, idee care face ca teoria inteligenţei tridimensionale să fie compatibilă cu teoriile inteligenţei generale. Acestea sînt : inteligenţa analitică („elevii premianţi"), inteligenţa creativă (capacităţi intuitive) şi inteligenţa practică („şmecherii străzii"). Inteligenţa analitică cuprinde abilităţi de raţionare, procesare a informaţiei şi rezolvare a problemelor, respectiv procesele de analiză, evaluare, judecată şi comparaţie. Inteligenţa practică se referă la capacitatea de a reuşi în situaţiile reale, de viaţă, prin abilităţile de transpunere în faptă, utilizare, implementare şi activare.

Inteligenţa creativă ca dimensiune a inteligenţei constă în abilitatea de a utiliza experienţele anterioare pentru a înţelege (prin intuiţie) noile situaţii şi a le face faţă. Persoanele cu inteligenţă creativă ridicată excelează în combinarea unor fapte aparent necorelate, pentru a forma noi idei. Testele tradiţionale de inteligenţă nu evaluează şi inteligenţa creativă, fapt dovedit de persoanele cu scoruri ridicate la I.Q., dar care nu demonstrează capacitatea de a face faţă noilor situaţii.

Indivizii de succes beneficiază de un echilibru funcţional între cele trei dimensiuni ale inteligenţei.

O precizare de ultimă oră a teoriei tridimensionale a inteligenţei o reformulează în termeni de subteorii, corespunzătoare celor trei dimensiuni : *subteoria componenţială*,

subteoria experiențială (care propune interpretarea comportamentelor inteligente prin referire la un continuum al experiențelor, de la cele mai noi la cele automatizate, familiare) și *subteoria contextuală*. Teresa Amabile apreciază modelul lui Sternberg ca fiind unul elaborat, dar atrage atenția că aici componentele sînt procese (subdivizate în niveluri ierarhice: componente performanțiale, achiziționale, ale transferului, mnemice, metacomponente – procese care controlează componentele inferioare), spre deosebire de modelul componențial al creativității elaborat de autoare, unde componentele sînt „seturi de elemente" care controlează, determină și intră în procese (Amabile, 1996, p. 81, note de subsol).

Deși Sternberg afirmă că datele (sale) experimentale îi susțin teoria, unii critici cred că cercetările științifice nu sprijină divizarea tridimensională a inteligenței; de exemplu, inteligența practică nu ar fi decît un set de abilități anunțate de inteligența generală.

Modelul tridimensional al creativității prezintă creativitatea ca pe „... o intersectare specifică între trei atribute psihologice: inteligență, stil cognitiv și personalitate, în speță motivația" (Sternberg, 1988b, apud Davis, 1992, p. 41).

Gary Davis (Davis, 1992, pp. 41-43) face o sinteză a celor trei dimensiuni, pe care o redăm în cele ce urmează. *Inteligența* vine în creativitate cu abilitățile verbale, fluiditatea gîndirii, cunoaștere, anticipare, definirea problemelor, formularea strategiilor, reprezentarea mentală, abilitatea decizională și un echilibru, o integrare intelectuală generală.

Stilul cognitiv / stilul intelectual / autoguvernarea mintală a individului creativ exprimă slaba sa convenționalitate: preferința de a-și crea propriile sale reguli și de a face lucrurile în propria sa manieră, înclinația pentru problemele care nu sînt prestructurate, plăcerea de a scrie, a elabora structuri și a crea, la care se adaugă o preferință pentru ocupații creative cum ar fi cele de scriitor, savant, artist, investitor bancar sau arhitect creativ. Un element interesant al stilului cognitiv este forma „anarhică" a autoguvernării mintale, prin care indivizii au tendința de a se elibera de constrîngerile existente, de modurile de a vedea lucrurile și de a acționa. Anarhia în guvernarea mintală se mai caracterizează printr-un amalgam de nevoi și scopuri, o abordare aleatorie a problemelor, absența frecventă a unor scopuri clare, incapacitatea de a stabili prioritățile, o motivație provenind din situații problematice provocative ș.a.

Dimensiunea personalitate / motivație include, de exemplu, toleranța la ambiguitate, flexibilitatea, efortul pentru realizare și recunoaștere, perseverența în fața obstacolelor, voința de a-și ridica performanța creativă și asumarea unui risc moderat.

Teoria creativității ca investiție, elaborată în colaborare cu Todd Lubart, face o analogie între indivizii creativi și investitorii de succes, prin aceea că ambii cumpără ieftin și vînd scump, cu deosebirea că indivizii creativi operează cu idei. Ei preiau o idee neobișnuită (cumpărînd ieftin) și conving semenii de valoarea acelei idei (vînzînd scump). Persoanele creative prezintă o confluență a șase resurse: ***inteligență***, ***cunoaștere***, ***stiluri de gîndire***, ***personalitate***, ***motivație și mediu***.

Teoriile lui Sternberg au în vedere mai ales personalitatea, din care extrage dimensiunile implicate în creativitate. Sînt teorii descriptive, „componențiale", chiar dacă uneori componentele sînt în termeni de procese.

3.1.2. Teorii explicative

3.1.2.1. Teoria umanistă sau a creativităţii (C. Rogers, A. Maslow)

Mişcarea sau teoria numită *psihologie umanistă*, dar şi *psihologie personologică*, sau *„a treia forţă"* are ca exponenţi principali pe Carl Rogers şi Abraham Maslow şi s-a afirmat în SUA în deceniile 6 şi 7 ale secolului XX.

Întrucît se deosebea de curentele de psihologie influente ale timpului, respectiv psihanaliza freudiană, construită pe individul bolnav şi pe impulsurile întunecate ale inconştientului şi behaviorismul „fără conştiinţă / psihologie" al lui Skinner, curentul umanist a fost supranumit „a treia forţă".

C. Rogers a pus bazele nondirectivismului, aplicat de el în „terapia centrată pe persoană". Premisa acestei psihoterapii este că orice persoană are capacitatea de auto-înţelegere şi auto-vindecare, terapeutului revenindu-i rolul de facilitator empatic. Pe de altă parte, Maslow demonstra că fiecare individ are motivaţia de a-şi satisface o ierarhie a motivelor, iar o dată atinse nevoile, oamenii tind spre actualizarea de sine sau auto-actualizarea: „Muzicianul trebuie să facă muzică, artistul trebuie să picteze, poetul trebuie să scrie dacă vrea să fie împăcat cu sine însuşi. Ceea ce un om poate fi, el trebuie să fie".

Maslow (1954, 1968, 1971) şi Rogers (1959) definesc actualizarea-de-sine ca fiind utilizarea tuturor talentelor pentru a deveni ceea ce poţi deveni, a-ţi actualiza potenţialul. Persoana auto-actualizatoare este sănătoasă mintal, se acceptă pe sine, evoluează, funcţionează la toţi parametrii, are spirit democratic ş.a.

Ideea de autoactualizare este întîlnită şi la alţi psihologi. K. Goldstein scria în 1939 că există „un singur impuls, impulsul actualizării de sine". Viaţa normală este orientată spre activitate şi progres. Realizările culturale sînt expresii ale puterii creative a omului „şi ale tendinţei de a-şi realiza natura". Tendinţa de actualizare de sine se poate efectua numai în conflictul cu mediul, iar acest conflict conduce la şoc şi anxietate, ceea ce face ca persoana creativă să se pună în situaţii de anxietate mai frecvent decît persoana normală (Goldstein, 1939, pp. 196-197 şi 303-307).

Clark Moustakas: „Eu numesc creativă tocmai această experienţă de exprimare şi actualizare a identităţii unui individ, într-o formă integrată în comunicarea cu sine însuşi, cu natura şi cu alte persoane" (Moustakas, 1967).

Actualizarea de sine „...se referă la dorinţa noastră de realizare-de-sine completă, adică la tendinţa unei persoane de a deveni realizată în ceea ce el sau ea este potenţial..., dorinţa de a deveni mai mult şi mai mult decît ceea ce eşti, de a deveni tot ce eşti în stare să devii... ceea ce omul poate fi, el trebuie să fie" (Maslow, 1954).

Mai tîrziu Maslow adăuga: „Operăm cu o caracteristică fundamentală, inerentă naturii umane, o potenţialitate care a fost dată la naştere tuturor sau celor mai multe fiinţe umane, care foarte adesea se pierde, rămîne îngropată sau inhibată pe măsură ce persoana se enculturează" (Maslow, 1968, p. 138).

Cînd Maslow descria cele 15 ***trăsături ale personalităţii auto-actualizatoare*** (Maslow, 1954), el făcea deja legătura între creativitate şi autoactualizare. Oamenii de acest gen:

1. Percep realitatea într-un mod mai exact şi obiectiv; tolerează şi chiar agreează ambiguitatea; nu se simt timoraţi în faţa necunoscutului.
2. Se acceptă pe sine, îi acceptă pe ceilalţi şi natura umană.
3. Sînt spontani, naturali, fireşti.
4. Sînt centraţi pe problemă (nu pe ei inşişi), non-egocentrici; au o filosofie asupra vieţii şi probabil o misiune în viaţă.
5. Mai mult decît ceilalţi, au nevoie de intimitate şi solitudine; sînt capabili să se concentreze intens.
6. Sînt independenţi şi autonomi, se descurcă singuri, fără ajutor; au o slabă nevoie de laudă sau de popularitate.
7. Au capacitatea de a preţui o dată şi încă o dată experienţele simple şi din locuri obişnuite; trăiesc cu ardoare, au capacitatea de a ţine stress-ul sub control, au umor.
8. Au propriile lor momente de intensă plăcere, momente bogate, vii, care înseamnă „experienţe de vîrf" (şi sînt conştienţi de acest lucru).
9. Au sentimente profunde de frăţietate cu întreaga omenire; sînt binevoitori, altruişti.
10. Stabilesc legături puternice de prietenie cu relativ puţini oameni; sînt capabili de mare dragoste.
11. Democratici, nepărtinitori în cel mai adînc sens al cuvîntului.
12. Sînt cît se poate de etici şi morali, într-un mod propriu (nu în mod necesar convenţional); le place munca spre atingerea unui scop, la fel de mult ca şi scopul însuşi.
13. Au ún simţ al umorului mai intelectualizat, mai filosofic, orientat constructiv şi nu distructiv.
14. Sînt creativi, originali, inventivi cu un mod proaspăt, naiv, simplu şi direct de a privi viaţa; tind să procedeze creativ în majoritatea situaţiilor – dar nu posedă în mod necesar un mare talent.
15. Sînt capabili să se detaşeze de propria cultură; pot compara culturile în mod obiectiv; îşi pot însuşi convenţiile, după cum le pot şi ignora.

Actualizarea de sine a fost nemijlocit asociată de Rogers şi Maslow cu *creativitatea*: „...conceptul de creativitate şi conceptul de persoană umană sănătoasă, auto-actualizatoare, întreagă, par a se apropia tot mai mult şi pot sfîrşi prin a fi acelaşi lucru" (Maslow, 1971).

C. Rogers: „Resortul principal al creativităţii pare a fi aceeaşi tendinţă pe care o descoperim atît de adîncă, precum forţa curativă din psihoterapie – nevoia imperioasă de a se actualiza, de a-şi valorifica potenţialităţile... tendinţa de a exprima şi activa toate capacităţile organismului... " (1962, pp. 65-66).

Clark Moustakas scria, în 1967, că: „Eu numesc creativă tocmai această experienţă de exprimare şi actualizare a identităţii unui individ, într-o formă integrată în comunicarea cu sine însuşi, cu natura şi cu alte persoane".

În 1985, L. R. Buckmaster şi G. Davis au obţinut o confirmare experimentală a faptului că actualizarea-de-sine şi creativitatea sînt foarte apropiate, găsind o corelaţie de .73 între rezultatele la două teste măsurînd cele două variabile (apud Davis, 1992, p. 3).

După C. Rogers (Rogers, 1959, pp. 69-82), motivaţia creativităţii este „tendinţa omului de a se actualiza, de a deveni ceea ce reprezintă potenţialităţile sale" ; potenţialul creativ există în fiecare şi doar aşteaptă condiţiile pentru a se exprima.

Condiţiile înnăscute ale creativităţii sînt trei la număr :

1. *deschiderea la experienţă*, care presupune absenţa rigidităţii şi permeabilitatea graniţelor în concepte, credinţe, percepţii şi ipoteze ; „toleranţa faţă de ambiguitate" şi „orientarea extensivă" ;
2. *locus-ul intern al evaluării* (acceptarea evaluării proprii ca parte a sinelui şi ca independentă de evaluările externe) ;
3. *abilitatea de a se juca* cu elementele şi concepţiile (capacitatea de a combina elementele în noi moduri, de a da formă unor ipoteze stranii etc.).

A. Maslow introduce o importantă diferenţiere între nivelurile şi tipurile de creativitate, despre care am mai vorbit în această carte : creativitatea persoanelor auto-actualizatoare şi creativitatea persoanelor talentate (Maslow, 1959, pp. 83-95).

Persoanele auto-actualizatoare sînt persoane *sănătoase psihic*, iar creativitatea este *generală, nespecifică*, ea se manifestă în toate aspectele vieţii personale şi profesionale, ca stil de viaţă, mod de a trăi, de a percepe lumea şi de a se dezvolta ; creativitatea mai înseamnă a-ţi dezvolta talentele, a învăţa să-ţi foloseşti aptitudinile şi a te strădui *să devii ceea ce poţi să devii*, ceea ce îţi permite potenţialul latent. În fine, creativitatea ca actualizare de sine este *educabilă*, poate fi predată într-un context lipsit de conţinut (fiind nespecifică), după cum şi invers, antrenamentul creativ poate căpăta conţinut printr-o disciplină de studiu. Creativitatea talentului special este considerată „needucabilă", atîta timp cît talentul există, dar şi ea poate fi predată în cadrul unei discipline anumite, unde sînt dezvoltate cunoştinţele şi abilităţile specifice domeniului : literatura, muzica, artele plastice, fizica etc. Cele două varietăţi de creativitate se potenţează reciproc.

La indivizii auto-actualizatori predomină *procesele primare* de gîndire, procesele cognitive şi conative (volitiv-afective sau numai volitive) asociate cu impulsurile dionisiace ale id-ului. El separă procesele primare de „impulsurile uitate", considerînd că primele sînt mai puţin periculoase (Bergquist, 1998). La cei talentaţi predomină *procesele secundare* de gîndire, apolonice, de nivel mai înalt. Creativitatea secundară preia procesul creativ de la creativitatea primară şi îl supune analizei, disciplinei şi muncii înverşunate (Dictonul „Geniul este 1% inspiraţie şi 99 % transpiraţie" pare a descrie exact acest nivel al creativităţii). Ea domină etapa de verificare, dar intervine şi în stadiul de pregătire. Maslow mai vorbeşte şi de al treilea nivel de creativitate, *creativitatea integrată*, care fuzionează cele două tipuri anterioare şi este sursa atît a marilor creaţii, cît şi a creativităţii autoactualizatoare.

Indivizii cu talente speciale prezintă trăsături ca : talent superior, experienţe intense, de vîrf, muncă tenace, educaţie îndelungată, criticism intransigent şi standarde perfecţioniste.

Persoanele creative din categoria talentului special au un talent sau dar extraordinar în artă, literatură, muzică, teatru, ştiinţă, afaceri etc. Aceste persoane pot fi bine adaptate şi pot trăi existenţe cu un nivel normal de fericire şi actualizare de sine, dar ele pot fi şi cu tulburări nervoase şi nefericite în viaţa lor personală, profesională şi socială.

3.1.3. Teorii asupra stilului cognitiv[1]

3.1.3.1. Conceptul de stil cognitiv şi relaţia lui cu creativitatea

Unul din factorii care produc diferenţe în creativitate este stilul cognitiv, subiect care a intrat în atenţia cercetătorilor începînd din anii 1950. Stilul cognitiv este o caracteristică a cogniţiei. El reprezintă maniera de a recepta şi a prelucra informaţia sau, analitic vorbind, de a percepe / dobîndi, stoca, actualiza şi transforma informaţia.

Cogniţia este cunoaşterea ca proces (nu şi ca rezultat supraindividual), ansamblul actelor psihice pur intelectuale prin care se individul ia o informaţie, o tratează, o conservă şi exploatează (de exemplu percepţia, învăţarea şi memoria, gîndirea, imaginaţia, limbajul) şi ca produs mintal al operaţiilor de mai sus.

Stilul cognitiv este stabil în timp şi la diferite situaţii.

Alte denumiri pentru stilul cognitiv

Stilul cognitiv a mai fost denumit şi controlor cognitiv sau rezultatul unor grupuri de controlori (Witkin, Guilford). Guilford adaugă şi alte două posibile sinonime – atitudini cognitive sau principii ale sistemului cognitiv, iar Messik găseşte mai multe variante: preferinţe cognitive, proprietăţile structurale ale sistemului cognitiv, strategiile preferate / habituale de adoptare a deciziei, strategiile înnăscute de învăţare şi dobîndire a cunoştinţelor şi consecinţele cognitive ale tendinţelor personalităţii.

Definiţii ale stilului cognitiv

Stilul cognitiv desemnează „... anumite modalităţi specifice de recepţionare şi prelucrare a informaţiei [...], care se datoresc în ultimă instanţă unor diferenţe de personalitate" (Popescu-Neveanu, 1978, p. 682).

---

1. **Bibliografie tematică**: Amabile, Teresa, 1996, *Creativity in Context. Update to Social Psychology of Creativity*, Westview Press, Boulder, Colorado, pp. 88-89; Isaksen, S. & Dorval, B., 1993, „Toward an Improved Understanding of Creativity within People: The Level-Style Distinction", pp. 299-330, în Isaksen, S. *et al.* (ed.), *Understanding and Recognizing Creativity: The Emergence of a Discipline,* Abblex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey; Woodman, Richard & Schoenfeldt, Lyle, 1990, „An Interactionist Model of Creative Behavior", în *The Journal of Creative Behavior*, vol. 24, nr. 4, pp. 279-290; Kirton, M. J., 1987, „Adaptors and Innovators: Cognitive Style and Personality", pp. 282-304, în Isaksen, S. (ed.), 1987, *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics*, Bearly Limited, Buffalo, NY; Messik, S., 1976, *Individuality in Learning. Implications of Cognitive Styles for Human Development*, San Francisco, CA, Jossey-Bass; Messik, S., 1984, „The Nature of Cognitive Styles. Problems and Promise in Educational Practice", în *Educational Psychologist*, vol. 19, pp. 59-74; Popescu-Neveanu, Paul, 1978, *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti, pp. 682-684; Steinberg, Leonard, 1967, „Creativity as a Character Trait: An Expanding Concept", pp. 124-135, în Gowan, J. C., Demos, G., Torrance, E. P. (ed.), *Creativity. Its Educational Implications*, John Wiley & Sons, New York; Torrance, E. P., 1987, „Teaching for Creativity", pp. 189-215, în Isaksen, S. (ed.), *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics*, Bearly Limited, Buffalo, NY; Sternberg, R. J. (1997), *Thinking Styles*, Cambridge University Press, New York; Willerman, L., 1979, *The Psychology of Individual and Group Differences*, San Francisco, CA, W. H. Freeman Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R., & Karp, S. A., 1962, *Psychological Differentiation*, Wiley, New York; Microsoft® *Encarta® Reference Library 2003*; Microsoft, *1994-2001 Encyclopædia Britannica, Inc.*

„Aparatul nostru senzorial şi creierul sînt filtre prin care înţelegem lumea. Variaţiile sau defectele filtrelor îşi pun amprenta asupra a ceea ce observăm sau a modului în care interpretăm evenimentele. Dacă indivizi diferiţi înţeleg lumea în mod diferit, rezultă că ei se vor comporta diferit. Cercetarea acestor mecanisme de filtrare şi a diferenţelor comportamentale care rezultă de aici a stîrnit un mare interes unui număr de grupuri de cercetare. Domeniul este generic denumit stiluri cognitive şi putem spune că se plasează la granita dintre funcţia intelectuală şi personalitate" (Willerman, 1979, p. 232, apud Isaksen & Dorval, 1987, p. 303).

S. Messik defineşte stilurile cognitive ca fiind „diferenţele individuale consistente în ceea ce priveşte modurile preferate de organizare a informaţiei" (Messik, 1976, p. 5). În 1984, după examinarea definiţiilor existente, el a constatat că toate punctele de vedere „presupun că stilurile cognitive sînt diferenţe individuale stabile, ţinînd de organizarea şi procesarea informaţiei şi experienţei..., tind să străbată şi să acopere domeniile cognitiv, intelectiv, de personalitate şi interpersonal... sugerează rădăcini mai adînci în structura personalităţii decît se presupune prin simpla descriere a stilurilor ca moduri de cogniţie" (Messik, 1984, apud Isaksen & Dorval, 1987, p. 304).

K. M. Goldstein şi S. Blackman: „Stilul cognitiv este un construct ipotetic care a fost dezvoltat pentru a explica procesul de mediere între stimuli şi răspunsuri. Termenul de stil cognitiv se referă la modurile caracteristice în care indivizii organizează conceptual mediul lor" (1978, apud Isaksen & Dorval, 1987, p. 304).

Stilul cognitiv nu este nivelul creativităţii. Aceasta este cea mai importantă definire prin negativ a stilului cognitiv. Stilul cognitiv determină numai modul în care individul creează (preferinţă, tendinţă, manieră), nu şi nivelul (rezultat al abilităţii, capacităţii, potenţialului sau competenţei), ceea ce înseamnă că indivizi aflaţi pe ambele poluri ale stilului sau manifestînd oricare din stilurile unei tipologii plurivalente pot fi la fel de creativi sau necreativi.

Unii autori consideră, totuşi, că stilul cognitiv influenţează şi nivelul creativităţii.

Stilul nu este abilitate. Abilitatea permite nivelul înalt sau scăzut al performanţei, de regulă este unipolară (stilul tinde să fie bipolar), măsurătorile abilităţii pun accentul pe corectitudinea / acurateţea răspunsului şi pe nivelul general al performanţei (măsurătorile stilului cognitiv apreciază maniera răspunsului).

Totuşi, sînt posibile anumite apropieri între stilul cognitiv şi abilitate. Cineva a grupat stilurile în trei categorii şi a admis că spre deosebire de stilurile pure (ca „lărgimea categorizării"), există stiluri care evaluează corectitudinea – incorectitudinea performanţei (de exemplu dependenţa – indepenedenţa de cîmp).

Stilul cognitiv nu este strategie, întrucît el este spontan, pe cînd strategia este deliberată.

Stilul cognitiv şi creativitatea. Stilul cognitiv influenţează, totuşi, creativitatea, uneori prin însuşi faptul că unele stiluri constituie procese (trăsături de personalitate) ale creativităţii.

Richard Woodman şi Lyle Schoenfeldt văd o strînsă legătură între creativitate şi stilul cognitiv, enumerînd o serie de stiluri cognitive deja identificate experimental, dar între care vom observa că nu există diferenţe bine delimitate: dependenţa / independenţa de cîmp, gîndirea „creativă" („gîndirea laterală", „restructurarea"), complexitatea cognitivă, gîndirea divergentă / productivă, abilitatea de a stabilit asociaţii îndepărtate, fluenţa ideaţională, imageria şi fluenţa verbală (Woodman şi Schoenfeldt, 1990, pp. 282-283).

J. P. Guilford distinge între două categorii de stiluri cognitive: „funcţiile intelectuale executive” (de exemplu independenţa / dependenţa faţă de cîmp), care constituie un imbold general de a utiliza transformările (funcţie creativă) şi „preferinţele sau interesele pentru diferite genuri ale activităţii intelectuale” (de exemplu, pentru aplicarea diferitelor genuri de conţinut informaţional – vizual, semantic sau comportamental). Ambele categorii se regăsesc în modelul intelectului uman (Guilford, 1987, p. 63).

În teoria componenţială a creativităţii elaborată de Teresa Amabile, a doua din cele trei componente (care cuprinde abilităţi specifice / importante pentru creativitate) conţine la rîndul său stilul cognitiv, cunoaşterea euristicii, stilul de muncă şi trăsăturile de personalitate asociate cu comportamentul creativ. Teresa Amabile enumeră 9 trăsături ale stilului cognitiv care sînt importante pentru creativitate, indicînd de fiecare dată şi autorii care susţin experimental trăsătura menţionată (Amabile, 1996, pp. 88-89):

1. *restructurarea seturilor perceptuale*, opusă fixităţii funcţionale, care permite individului să vadă o cutie de pioneze mai degrabă ca pe un suport de candelă, decît ca pe un container;
2. *restructurarea setului cognitiv*, sau explorarea de noi trasee cognitive, dovedind flexibilitate în abandonarea spontană a metodei sterile şi înscrierea pe o alta;
3. *înţelegerea complexităţii* este aprecierea complexităţii şi facilitatea de a opera cu situaţiile complexe;
4. *menţinerea cît mai îndelungată a indeciziei privind opţiunea de soluţionare* a problemei, abilitate numită şi „rezistenţă la închidere” (Nota noastră, A. S.-C.);
5. *suspendarea evaluării*;
6. utilizarea de *categorii largi*, nu înguste;
7. *memorarea detaliilor*;
8. *ignorarea algoritmilor, instrucţiunilor de lucru*, în mod cel puţin ocazional sau cel puţin examinarea acestora;
9. *percepţia creativă*, a vedea lucrurile în mod diferit faţă de modul în care le văd ceilalţi şi a putea beneficia de serendipitate prin recunoaşterea importanţei unei noi informaţii.

R. J. Sternberg a studiat stilurile de gîndire motivat de teoria sa asupra formelor autoguvernării mintale, care sînt reflectate în stilurile de gîndire sau, cu alte cuvinte, modurile preferate pentru utilizarea abilităţilor (Sternberg, 1997). El enumeră 13 stiluri de gîndire, în funcţie de funcţiile formele, orientările, nivelurile şi ideologiile autoguvernării mintale.

După criteriul funcţiilor autoguvernării mintale:

1. *stilul legislativ* – este manifest la oamenii care vor să pornească de la propriile lor idei şi să procedeze cum le place;
2. *stilul executiv* – oamenii care preferă să primească instrucţiuni clare sau să lucreze în cadrul unei structuri;
3. *stilul judiciar* – oamenii cărora le place să judece / comenteze / evalueze pe alţii şi activităţile acelora.

După criteriul formelor autoguvernării mintale:

4. *stilul monarhic* – oamenii care nu se pot antrena simultan în mai multe scopuri;
5. *stilul ierarhic* – oamenii cărora le place să-şi stabilească priorităţile şi apoi să decidă ce să facă şi cît timp;

6. *stilul oligarhic* – oameni cărora le place să realizeze sarcini multiple, dar fără să le stabilească o ordine de prioritate;
7. *stilul anarhic* – oamenii care evită activitatea sistematică în realizarea sarcinilor.

După criteriul orientării autoguvernării mintale:

8. *stilul intern* – oamenii care preferă să lucreze singuri şi evită contactele cu ceilalţi;
9. *stilul extern* – oamenii care preferă să lucreze împreună şi evită să lucreze singuri.

După criteriul nivelului autoguvernării mintale:

10. *stilul local* – oameni cărora le place să se ocupe de detalii şi amănunte de fineţe;
11. *stilul global* – oameni cărora le place să se ocupe cu imaginea de ansamblu şi cu probleme generale.

După criteriul ideologiilor autoguvernării mintale:

12. *stilul liberal* – oameni cărora le place să facă lucrurile altfel decît pînă atunci;
13. *stilul conservator* – oameni cărora le place să facă lucrurile în moduri tradiţionale.

Un alt autor, Leonard Steinberg, menţiona cu mult înainte patru tipologii ale stilului cognitiv, cu repercusiuni asupra creativităţii (Steinberg, 1967, p. 127):

În funcţie de flexibilitatea perceptivă, George S. Klein a vorbit despre stilul *nivelator* / generalizator *versus* stilul *ascuţitor*. Persoanele din prima categorie ţin la categoriile lor perceptive, tind să suprageneralizeze pe baza experienţei anterioare şi să emită acelaşi răspuns cînd percep un nou stimul, echivalent cu unul anterior. Ele ignoră diferenţele dintre stimulii succesivi, ceea ce face ca elementele să-şi piardă individualitatea. Dacă a avut un incident neplăcut cu un ţăran, el îi va considera şi trata la fel pe toţi oamenii de la ţară. Un nivelator întîmpină dificultăţi în cunoaşterea şi evaluarea unei persoane sau a unui eveniment nou, dacă în experienţa sa anterioară există o altă persoană sau experienţă similare. Acest principiu organizator se manifestă şi în memorie – momentul de actualizare – unde subiectul omite anumite elemente cînd relatează ceva. „Ascuţitorul" tinde să exagereze schimbarea, el răspunde la nuanţe fine şi diferenţe mici faţă de percepţiile anterioare.

În funcţie de raporturile dintre teorie (idei deja constituite) şi practică (noile experienţe), se face distincţia dintre indivizii *ataşaţi / dependenţi de percepţie* (percept-bound) şi indivizii *ataşaţi / dependenţi de concept* (concept-bound). Indivizii de formaţie sau cu stil perceptiv (percept-bound) verifică teoria în raport cu experienţa şi încearcă să-şi modifice ideile. Individul cu stil sau de formaţie conceptuală (concept-bound) verifică practica în raport cu teoria şi respinge acele practici care nu se adaptează ideilor sale anterioare. Din perspectiva creativităţii este mai dezirabil tipul percept-bound, ataşat de percepţie, întrucît persoana este mai deschisă la experienţele noi, pe care le percepe fără prejudecăţi şi setări anterioare. Tipul concept-bound este mai puţin sensibil la percepţiile neobişnuite, la detaliile care pot fi semnificative, ceea ce îi poate diminua „deschiderea la experienţă" şi implicit creativitatea.

Se mai distinge între indivizii care *resping teoria*, o neagă („repressers") şi indivizi care *afirmă teoria* („intellectualizers"). Primii se menţin strict la domeniu şi exclud percepţiile şi judecăţile neconformiste, aventuroase, care se abat de la paradigmă. Ceilalţi au capacitatea de a se dataşa de domeniu şi de a afirma idei curajoase.

În fine, un stil cognitiv intens studiat şi cu prioritate cronologică este cel dihotomic identificat de M. A. Witkin şi A. Asch, care separă pe subiecţii *dependenţi de cîmp*, de observatorii *independenţi faţă de cîmp*. Noţiunea a fost propusă pentru definirea percepţiei vizuale (detaşarea de datele de fond, în care era intricată o figură ascunsă), dar ulterior stilul respectiv a fost studiat şi în rezolvarea de probleme, modurile de relaţionare socială şi de reactivitate afectivă. Acestea indică măsura în care oamenii sînt influenţaţi de indicii înnăscute (independenţa faţă de cîmp) sau environmentale (dependenţa faţă de cîmp) în orientarea lor în spaţiu şi măsura în care fac deosebiri în mediu. Nu există diferenţe de capacitate generală între cele două categorii, dar există o tendinţă a oamenilor dependenţi de cîmp spre carierele care presupun interacţiuni psihosociale, cum ar fi cariera didactică sau asistenţa socială. Ceilalţi sînt întîlniţi mai ales în profesiuni care implică aspecte abstracte ca matematica.

Între cele două categorii există diferenţe la nivelul unor variabile ale personalităţii: subiectul care în percepţie este dependent de cîmp tinde să fie mai pasiv, dependent şi supus, mai anxios, prezintă o mai mare teamă faţă de propriile impulsuri sexuale şi o mai slabă acceptare de sine. Subiectul independent de cîmp tinde să fie mai conştient de propriile sale nevoi şi atribute, cît şi de ale altora, are acţiunile mai bine dezvoltate, în grup acţionează mai independent, este mai activ în relaţiile cu mediul, are interese mai largi şi mai bine conturate (apud Steinberg, 1967, p. 128).

3.1.3.2. Teoria Adaptare-Inovare a lui M. Kirton (KAI), teorie a stilului de abordare a schimbării

Cea mai importantă teorie privind stilul cognitiv este teoria adaptare-inovare a lui Michael Kirton (KAI), din 1976 (Kirton, 1976), pe care am prezentat-o pe larg cu altă ocazie (Stoica-Constantin, 1998) şi recomand consultarea acelui material.

Teoria stilului cognitiv adaptativ-inovativ tratează modul în care indivizii abordează schimbarea, mai în detaliu modurile preferate, spontane (nu cele dobîndite prin învăţare, exerciţiu ori impuse) în care oamenii creează, rezolvă probleme şi adoptă decizii. Este un stil cognitiv bipolar, la o extremă, teoretică, aflîndu-se adaptativii, la cealaltă, tot atît de rar reprezentată, aflîndu-se inovativii (nu „inovatorii", întrucît inovaţia poate fi realizată şi de adaptativi, dar în alt stil).

Cele două stiluri se definesc prin modul în care identifică, formulează sau reformulează problema şi în modul preferat în care o rezolvă, dar în final nivelul creativităţii produsului poate fi similar. Adaptativii acceptă problema aşa cum li se prezintă sau o percep, apoi procedează sistematic, precaut şi prudent, fără salturi şi prin metode verificate – abordează schimbarea prin evoluţie, preocupaţi să procedeze corect. Inovativii redefinesc problema, apoi o atacă neconvenţional, abrupt – abordează schimbarea prin revoluţie, preocupaţi să procedeze „altfel". Adaptativii păstrează paradigma, o valorifică în demersul lor cognitiv şi o modifică treptat, ajungînd în final la o variantă deosebită de aceea din punctul de plecare, pe cînd inovativii o părăsesc sau restructurează drastic.

O idee leitmotiv în teoria A-I a lui M. Kirton se referă la distincţia dintre nivelul creativităţii şi stilul în care creatorul ajunge la nivelul respectiv, sau mai degrabă stilurile diferite în care doi indivizi pot ajunge la acelaşi nivel. Dacă demersurile şi durata sînt diferite, în schimb adaptativul obţine în final aceeaşi performanţă ca şi

inovativul, susţine Kirton. Multe cercetări experimentale îi confirmă teoria, altele nu. Confruntată cu certitudinile din psihologia creativităţii, teoria A-I devine mai greu de înţeles, iar unele aspecte ale teoriei întreţin confuzia. În primul rînd, M. Kirton denumeşte una din cele două categorii de la extremele continuumului cu un termen care trimite nemijlocit la ideea de creativitate, originalitate – este vorba de inovativi, ceilalţi fiind (doar, spunem noi) adaptativi. Apoi, inovativii se bucură de o portretizare tipică persoanelor creatoare şi evident admirativă, ei apărînd ca inventivi, spontani, nonconformişti în gîndire, pe cînd adaptativii sînt descrişi prin evocarea birocratului tipicar, conformist, disciplinat, prudent şi eficient în sarcinile sale cotidiene. În fine, în instrumentul pe care l-a elaborat (Kirton Adaption Inventory – KAI), autorul atribuie punctajul maxim inovativilor, cînd putea să ia o măsură de precauţie şi să plaseze adaptativii la polul cu scorurile ridicate, evitînd conotaţia valorică.

„Literatura curentă din domeniul creativităţii rareori face distincţia adecvată între nivel, stil şi tehnică", critică M. Kirton (*Manual*, p. 90).

După Kirton, în ipoteza că testele de creativitate ar fi corespunzătoare din punct de vedere psihometric şi ar fi valide, ele vor avea o corelaţie nulă cu stilul cognitiv de adaptare-inovare (Kirton, 1978 ; Kirton, 1987, p. 93). Nenumărate investigaţii au confirmat experimental această premisă, dar sînt şi cercetări care au găsit că factori intelectuali ai creativităţii (flexibilitatea, originalitatea, fluenţa) corelează semnificativ cu stilul cognitiv inovativ (adaptativii apărînd ca mai puţin creativi) (Puccio, Isaksen, Dorval, Tefft, Kaufmann). În plus, rezultatele evaluărilor creativităţii, obiectează Kirton, sînt „exclusiviste", elitiste, stresante pentru categoria din partea stîngă a curbei lui Gauss – „necreativii" sau „slab creativii" – prin faptul că rezultatul evaluării nivelului creativităţii subînţelege eticheta de „bun" (citeşte „creativ") şi „rău" (citeşte „necreativ"). Acest lucru nu se întîmplă pe scara continuă Adaptativitate – Inovativitate, întrucît ambele tipuri extreme comportă în egală măsură avantaje şi handicapuri, ambele pot accede la înalta performanţă creativă sau pot funcţiona în banalitate sau chiar ineficienţă. Adaptativul poate fi foarte creativ, inovativul poate fi foarte slab creativ. Factorul decident în această chestiune nu este stilul cognitiv A-I, ci capacitatea individului de a opera degajat cu un volum larg de informaţii şi operaţii, cu o paradigmă largă (sau mai multe, dar juxtapuse), în interiorul căreia este rezolvată problema.

Un adaptativ care se mişcă într-o paradigmă mare (fizica newtoniană, mecanica, psihologia abisală, un curent artistic) şi rezolvă probleme manipulînd, valorificînd resursele interne ale acesteia, este, într-adevăr, un mare creator, o personalitate din fizică, sau psihologie, un foarte mare inventator (însuşi Edison). El a acoperit un vast cîmp cognitiv în demersurile sale. Unui altul, tot adaptativ, dar care se mişcă în interiorul unei paradigme mici, cu o complexitate redusă a conţinutului, pentru a rezolva problemele cîmpului respectiv, nu-i vom refuza calitatea de „creativ", dar îl vom plasa pe un nivel inferior : îmbunătăţirea şi inventarea de noi sisteme de închidere a uşilor, perfecţionări ale motoarele cu ardere internă, folosirea şi perfecţionarea roţilor ca mijloc de deplasare a vehiculelor, inovaţii minore în menajul casnic, olăritul, modernizarea metodelor didactice sau a sistemului de evaluare în actualul sistem de învăţămînt etc. Ambii adaptativi pot fi creativi dacă rezolvă probleme din aria lor de referinţă, dar nu ambii la acelaşi nivel al creativităţii.

În mod similar, susţine Kirton, se petrec lucrurile cu inovativii. Ei pot avea un nivel mai înalt sau mai scăzut al capacităţii de acoperire a unui cîmp cognitiv mai întins ori mai îngust, ceea ce le conferă nivelul creativităţii în generarea ideilor. Stilul lor diferă însă de al adaptativilor : ei rezolvă problemele dintr-o paradigmă slab structurată, ori se plasează la frontierele acesteia, ori, mai caracteristic, le depăşesc şi intră în altă paradigmă, pe care o

corelează, o intersectează cu cea de origine (adaptativul le tratează separat). Tocmai în aceasta stă inovativitatea faţă de adaptativitate, în ignorarea, depăşirea, transformarea paradigmei de plecare. Nivelul creativităţii individului depinde de mărimea paradigmei / paradigmelor şi de distanţa, de suprafaţa acoperită de demersul său rezolutiv. În termenii lui I. Taylor (1959), am recunoaşte aici nivelul creativităţii de emergenţă, care redefineşte fundamental coordonatele cunoaşterii dincolo de domeniul de referinţă al creaţiei (un Einstein, un Freud). Deci, totuşi, numai inovativii se pot ridica la nivelul emergent, pentru că numai ei construiesc şi/sau reconstruiesc paradigme.

Pentru cercetătorul clasic al creativităţii teoria lui Kirton constituie provocarea inovativă care produce derută, zdruncină, contrariază şi invită la un mare efort de readaptare pentru înţelegerea noii perspective asupra creativităţii. Atîta timp cît M. Kirton recurge la teoria lui C. Rogers asupra „creativului solitar", a individului aflat în minoritate de unu datorită originalităţii ideilor sale şi nonconformismului pentru a-l caracteriza pe inovativ şi la teoria „structurii birocratice" a lui Merton şi Weber pentru a-l defini pe adaptativ, ne putem întreba cum l-am putea vedea pe înaltul-adaptativ în postura de eminenţă creatoare. Sau cîtă inovativitate ni s-ar cere, pentru a aboli actualul criteriu de estimare a gradului de originalitate şi creativitate: dimensiunea sferei sociale faţă de care un produs este nou, în funcţie de care vorbim de creativitatea individuală / psihologică, de grup şi larg socială. Cum am putea să concepem că răspunsului unic i se refuză statutul de „foarte original"? Şi vice-versa, cum am putea admite că o persoană adaptativă, cu fluenţă scăzută (deci slab-creativă!) şi puţin flexibilă (deci slab-creativă!), poate fi înalt-creativă? Aici se află unul din punctele-cheie ale teoriei lui Kirton, punct dezvoltat mai sus: totul poate fi explicat şi reinterpretat limpede prin raportarea la paradigme, la dimensiunile lor şi la mişcarea gîndirii în interiorul acestora sau, dimpotrivă, ieşirea în afară; lărgimea ariei acoperite de gîndire în abordarea sa rezolutivă este nivelul originalităţii / creativităţii. Este paradigma largă şi adaptativul se mişcă pe suprafeţe mari între limitele ei? Atunci este un Edison, sau un Monet, un Degas ori Renoir. Este paradigma vastă, dar adaptativul se deplasează numai de aici pînă dincoace? Este ceea ce anticipăm: slab-creativ, un anonim. Este paradigma limitată, iar individul trece peste graniţele sale, la contactul cu o altă paradigmă? Este un inovativ creativ, dar de nivel scăzut al creativităţii.

Psihologia creativităţii subînţelege faptul că fenomenul creativităţii înseamnă nivel, dincolo de direcţiile diferite de manifestare. Cu alte cuvinte, ceea ce contează în creativitate este nivelul noutăţii şi originalităţii produsului, respectiv calităţile punctului terminus, nu stilul, maniera în care s-a ajuns acolo. O dată definit un produs ca fiind creativ, retroactiv putem infera că şi procesul va fi fost de asemenea creativ. În consecinţă, stilul interesează mai puţin în discuţiile pragmatice, utilitare asupra nivelului creativităţii.

În psihologia clasică a creativităţii prea mulţi oameni sînt „necreativi", reproşează Kirton teoriei clasice a psihologiei creativităţii, deşi aceasta nu face decît să admită distribuţia normală a creativităţii, întocmai după cum teoria A-I admite clopotul gaussian. „Toţi oamenii pot genera noul, deci sînt creativi şi toţi oamenii pot soluţiona noul, adică pot rezolva probleme", asertează combativ Kirton, reiterînd de fapt o axiomă a psihologiei clasice a creativităţii. Este mai puţin frustrantă teoria A-I pentru motivul că nu ierarhizează, ci doar distribuie de-a lungul unui continuum ale cărui capete au, fiecare, motive de mîndrie? Să nu uităm că şi ea departajează oamenii, iar inovativii par a fi superiori, mulţumită atît termenului care-i desemnează, cît şi identificării lor cu individul creativ descris de Rogers.

Cunoaşterea stilului cognitiv poate ajuta la organizarea datelor deseori confuze şi contradictorii privind caracteristicile de personalitate ale individului creativ şi la predicţia performanţei creative, îndeosebi a domeniului de reuşită.

Teoreticienii cognitivişti au început să acorde atenţie unor concepte ca procesarea informaţiei, structura problemelor, elementele din procesul CPS, procedeele rezolvării de probleme şi recunoaşterea pattern-ului. Au apărut manuale care tratează aceste concepte şi cursuri de rezolvarea problemelor de pe poziţa cognitivistă (Torrance, 1987, p. 211).

3.2. Teorii ale procesului creativ

3.2.1. Teorii ale psihologiei generale

3.2.1.1. Psihanaliza şi inconştientul / subconştientul ca sediu al creaţiei

Psihanaliza nu este în mod specific o terie a creativităţii, ci o teorie cu implicaţii pentru cunoaşterea persoanei creative şi îndeosebi a procesului creativ, discuţii despre creativitate apărînd uneori în lucrările lui Freud. În plus, unii psihanalişti au analizat creativitatea unor personalităţi de excepţie : Freud l-a studiat pe Leonardo da Vinci, D. E. Schneider (*The Psychoanalist and the Artist*, publicat în 1950 la New York) a avut în vedere o întreagă galerie – Sofocle, Picasso, Van Gogh, Délacroix, Arthur Miller şi Shakespeare, K. Jung l-a studiat pe Goethe etc.

Psihanaliza este „o metodă de investigare a proceselor inconştiente, o formă a psihoterapiei şi o teorie a proceselor psihologice conştiente şi inconştiente" (Jacob & John, *Microsoft Encarta,* 2003). Ca teorie a instanţelor psihice, ea propune indirect şi o explicaţie a procesului creativ, pe cît de cunoscută, pe atît de acceptată sau repudiată.

Motivaţia în creaţie. Concepţia psihanalitică a creativităţii este esenţialmente o concepţie a motivaţiei creaţiei (ne referim la creativitate ca proces). Şi întrucît factorii motivaţionali ai creativităţii au primit mai multe abordări în literatură, vom începe cu un tablou al acestor explicaţii (rezumat în M. Stein & S. Heinze, 1994, pp. 191-192), în care se regăseşte şi psihanaliza.

Un prim punct de vedere consideră creativitatea ca fiind produsul unui impuls sau manifestarea unei orientări înnăscute a organismului, pentru care autori diferiţi folosesc termeni diferiţi :

- *Actualizare de sine* (K. Goldstein, A. Maslow, 1954 şi C. Rogers, 1954, republicat în 1959). K. Goldstein: „Există un singur impuls, impulsul actualizării de sine". Realizările culturale sînt expresia puterii creative a omului şi „a tendinţei de a-şi realiza natura" (1939, în Stein & Heinze, 1994, p. 193). A. Maslow distinge între creativitatea ca talent special şi creativitatea ca actualizare de sine. El nu se ocupă de creativitatea implicată în marile opere, ci se limitează la creativitatea universală.
- *Integrare.* H. H. Hart lansa în 1950 teoria că actul creaţiei rezultă dintr-o integrare sau sinteză care se realizează în partea inconştientă a eului şi este stimulată de nonrepresivitatea conştientului.
- *Competenţă.* R. W. White scrie un articol în 1957, în care sugerează „existenţa unui impuls fundamental spre competenţă", pe care îl consideră „tot atît de fundamental ca şi imboldul de a procrea" şi care ne oferă „o bază conceptuală pentru acea latură a comportamentului uman care este activă, ludică, inteligentă, expansivă, creativă" (Stein & Heinze, 1994, pp. 202-203).

Un alt punct de vedere priveşte creativitatea ca pe un produs al capacităţii individului de a-şi *sublima impulsurile sexuale* (K. Abraham, A. A. Brill şi S. Freud). După K. Abraham, impulsurile care aparţin de zonele erogene (inclusiv plăcerea suptului la copil)

ajută la realizările superioare în investigațiile științifice (convingere exprimată într-un studiu din 1949 asupra erotismului oral). A. A. Brill punea creația poetică pe seama plăcerii obținute din convertirea în cuvinte a satisfacției suptului ritmic la sînul mamei sau a suptului degetului mare. De notat că nu toți psihanaliștii acceptă rolul sublimării proceselor inconștiente în procesul creativ (de exemplu Kubie, 1958 sau A. Ehrenzweig, 1953, în *The Psycho-Analysis of Artistic Vision and Hearing: An Introduction to a Theory of Unconscious Perception*).

Un al treilea punct de vedere conferă un rol central *impulsurilor distructive* (W. R. D. Fairbain, H. B. Lee, Ella F. Sharpe).

Alături de aceste orientări largi sînt propuși numeroși factori motivaționali care ar fi caracteristici individului creativ:
- *compensarea inferiorității* (A. Adler);
- *substitut pentru faptul de a nu avea copii*, teorie valabilă cel puțin pentru bărbați, conform promotorului ei (E. Jones);
- *dorința de imortalizare* (idee susținută de Otto Rank în volumul *Arta și artiștii*, 1932).

Revenind la psihanaliza lui S. Freud (*Relația poetului cu reveria*, 1908; *Moralitatea sexuală civilizată și nervozitatea modernă*, 1908; *Trei contribuții la teoria sexului*, 1910; *Formulări privind cele două principii ale funcționării mintale*, 1911; *Despre narcisism: introducere*, 1914 și *Angoasă și civilizație*, 1930[1]), găsim următoarea interpretare a procesului creativ (vezi și G. Kneller, 1966, Davies, 1992, pp. 55-56; Gilchrist, 1972, pp. 34-42; Landau, 1974, pp. 21-25).

Din direcția id-ului / sinelui, instanța total inconștientă și niciodată accesibilă, eul (ego) suportă presiunile a două instincte primitive – instinctul sexual (libido) și instinctul morții, care este agresiv și distructiv (inițial Freud vorbea numai de impulsul sexual, în funcție de care a rămas cunoscută teoria sa asupra creativității). Aceste impulsuri se cer satisfăcute pentru obținerea plăcerii, principiu care domină acest sistem funcțional. Eul (parțial inconștient, ca și supraeul, de altminteri) ia act de aceste presiuni, dar influențele represive ale conștiinței sociale (superego) nu îi permit să dea curs liber dorințelor primitive. În contrast cu id-ul, care este guvernat de principiul plăcerii, ego-ul este guvernat de principiul realității, care acceptă necesitatea controlului și rațiunii, amînarea plăcerii și recompensarea dorințelor. Ego realizează funcția de adaptare; el decide cursul acțiunii și conciliază cererile deseori în conflict ale id-ului, superego și lumea externă.

În fața tensiunii produse de forțele instinctuale ale id-ului, în special cea sexuală, ego poate proceda în trei modalități: satisface efectiv impulsul sexual în viața externă; sau sublimează, reorientînd energia sexuală spre expresii artistice, producții creative; în fine, refulează, reprimă, refuză, caz în care individul se întoarce de la realitate și se refugiază în fantezii în care sînt îndeplinite dorințele sau reapar altele, vechi, uitate. Primele două forme de încheiere a conflictului duc la sănătatea psihică, ultima la boli nevrotice sau psihotice. Din păcate, după cum consideră Freud, soluția sublimării, deci a creației și sănătății mintale i-ar fi accesibilă numai individului talentat, individul obișnuit nu este receptiv la fanteziile și ideile izvorîte din inconștient, le reprimă, refulează, expunîndu-se astfel tulburărilor psihice.

1. Anii apariției se referă la data traducerii operelor în limba engleză, filieră prin care sînt citate lucrările aici.

Freud considera că ideile originale apar în inconştient (spre deosebire de succesorii săi, care plasau geneza acestora în preconştient), unde au loc procesele primare, răspunzătoare pentru inovaţie (H. Sachs publică un volum în 1951, *The Creative Unconscious*, a cărui idee de bază este că sediul creaţiei se află în inconştient). În inconştient ideile, imaginile şi sentimentele pot fi inversate, eliminate, modificate sau condensate într-un singură idee, gîndurile exprimate sub forma imaginilor în loc de concepte abstracte, anumite obiecte pot fi reprezentate simbolic prin imaginile altor obiecte. Procesul primar de gîndire este primul care apare ontogenetic ; el se defineşte prin haos, este organizat în jurul satisfacerii nevoilor şi este primitiv, concret, nerealist, fantastic şi iraţional. O astfel de gîndire poate surveni în vise şi visarea cu ochii deschişi, psihoze, oboseală extremă sau excitare emoţională, stări modificate ale conştiinţei ca intoxicarea sau delirul şi defineşte copilăria. Gîndirea guvernată de procesul secundar este orientată spre realitatea externă şi restricţiile de timp, spaţiu şi împrejurări ; este ordonată, direcţionată spre un scop, realistă şi logică. La individul talentat, conştientul poate prelua structurile inedite produse de inconştient, care este recunoscut ca sediul real al creaţiei. Persoana poate realiza şi incursiuni voluntare în inconştient, prin „regresia în serviciul id-ului", care eliberează în mod inconştient energia libidinală a acestuia. Termenul regresie se referă la orice formă de întoarcere la forme anterioare de funcţionare, mai primitive. Conceptul este central în procesul creativ. Dar şansele cele mai mari de a valorifica inspiraţia furnizată de procesele primare inconştiente apar dacă şi cînd individul îşi poate slăbi cenzura conştientă.

Consecinţe şi ecouri ale psihanalizei :

- Psihanaliza a constituit un progres în înţelegerea procesului creativ, atîta timp cît ea a plasat inspiraţia în inconştientul uman, umanizînd-o astfel şi respingînd credinţa în sursele externe de genul muzelor sau al divinităţii.
- Persoana creatoare este capabilă să slăbească controlul eului asupra inconştientului, astfel încît impulsurile creatoare izvorîte din inconştient pentru a-şi rezolva conflictele să poată trece pragul conştiinţei ; deci persoanele neinhibate sînt mai creative.
- Potenţialul creativ este omniprezent, toţi indivizii îl posedă, întrucît omniprezente sînt şi conflictele dintre instinctele inconştiente şi superego. Diferenţele de exprimare a acestuia ţin de forţa protectivă a eului.
- Criticii lui Freud îi reproşează explicaţia mai degrabă „negativă" a creaţiei. „Creativitatea este doar produsul unui conflict nevrotic inconştient. Cei mai mulţi dintre noi preferăm o explicaţie mai pozitivă a creativităţii – de exemplu, întîmpinarea problemelor sau dificultăţilor ; nevoile înnăscute de a construi, crea, dobîndi succes, a-ţi impresiona prietenii sau de a servi umanitatea. Dorinţa de bani a stimulat şi ea creativitatea antreprenorială" (Davis, 1992, p. 53).
- Psihiatrul elveţian Carl Jung i-a reproşat lui Freud că a ignorat rolul instinctelor creative în motivaţia umană.
- De asemenea, i-a reproşat că s-a concentrat prea mult pe instinctele sexuale, centrale în concepţia asupra creativităţii, deşi spre sfîrşitul vieţii Freud teoretizase şi instinctul agresiv al morţii.
- În fine, a fost combătută teza freudiană potrivit căreia creativitatea ar fi o recapitulare a experienţelor copilăriei (de filosofii şi psihologii existenţialişti J. P. Sartre, Rollo May) prin ideea regresiei în serviciul id-ului, formă de revenire la procesele primare de gîndire specifice copilăriei şi prin insistenţa pe formele ludice ale gîndirii creative.

Succesorii lui Freud au reținut structura de bază a teoriei psihanalitice, dar fiecare a retușat cîte un detaliu. Din perspectiva creativității, cei mai importanți neopsihanliști sînt Ernst Kris (1952, 1953), L. S. Kubie (1958), Harold Rugg (1963).

De o importanță particulară este și contribuția lui Carl Gustav Jung, cu conceptul său de libido, tipurile psihologice și arhetipurile. La Jung, libido nu desemna doar impulsurile sexuale, ci un amestec al tuturor instinctelor și impulsurilor creative și întreaga forță motivațională a conduitei umane. De asemenea, Jung propune *teoria tipurilor psihologice*, două la număr.

A nu se confunda cu tipologia bipolară intro-extraversiune în funcție de orientarea dominantă a energiei și atenției sau cele 16 tipuri psihologice pe baza cărora a fost construit testul MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), tipuri rezultate din combinația a două moduri de orientare dominantă a personalității (introversiune – extraversiune), a două moduri de percepție / receptare a informației (senzorial – intuitiv), a două moduri judecată / de adoptare a deciziilor (sentimental – rațional) și a două moduri de orientare atitudinală față de lume (planificată – spontană).

Tabelul 3. Tipurile psihologice din MBTI (după C. Jung)

ISTJ Introvertit, senzorial, rațional, planificat *Nu te grăbi și fă totul corect*[1].	ISFJ Introvertit, senzorial, sentimental[2], planificat *Îmi asum responsabilitatea îndeplinirii datoriei*
INFJ Introvertit, intuitiv, sentimental, planificat *Catalizatorul schimbărilor pozitive*	INTJ Introvertit, intuitiv, rațional, planificat *Competență+independență+perfecțiune*
ISTP Introvertit, senzorial, rațional, spontan *Fac tot ce pot cu ceea ce am.*	ISFP Introvertit, senzorial, sentimental, spontan *Intenția contează.*
INFP Introvertit, intuitiv, sentimental, spontan *Apele liniștite sînt adînci.*	INTP Introvertit, intuitiv, rațional, spontan *Rezolvitorul problemelor ingenioase*
ESTP Extravertit, senzorial, rațional, spontan *Să trecem la treabă !*	ESFP Extravertit, senzorial, sentimental, spontan *Nu te îngrijora, fii vesel !*
ENFP Extravertit, intuitiv, sentimental, spontan *Orice este posibil.*	ENTP Extravertit, senzorial, rațional, spontan *Antreprenorul vieții*
ESTJ Extravertit, senzorial, rațional, planificat *Preocupat de afacere*	ESFJ Extravertit, senzorial, sentimental, planificat *Cu ce te pot ajuta ?*
ENFJ Extravertit, intuitiv, sentimental, planificat *Specialiștii în relații cu publicul*	ENTJ Extravertit, intuitiv, rațional, planificat *Totul este perfect, dețin totul sub control !*

1. Caracterizările motto sînt preluate după Tieger, P. & Barron-Tieger, Barbara, 1998, *Descoperirea propriei personalități*, București, Editura Teora (traducere după ediția în limba engleză, 1992, 1995).
2. În sens de valoric / relațional; persoana acționează în funcție de valorile sale și este atentă la consecințele pentru cei din jur.

Ocupîndu-se de natura creaţiei artistice, Jung distinge între două tipuri de creaţie: *artistic* şi *vizionar*. Primul este dominat de mintea conştientă şi declanşat voluntar în vederea unui obiectiv clar formulat de autor, produsul este clar şi fără subtilităţi. Chiar şi acest creator este, însă, dirijat de inconştient, el se identifică cu procesul creativ, în mod conştient, dar este afectat şi de inconştientul colectiv. Creaţia de tip psihologic este exprimată în romanele de dragoste, cărţi poliţiste, literatura despre familie şi societate, în poezie şi dramaturgia didactică.

Cel de al doilea tip, numit vizionar, este dominat de inconştient şi apare ca autor al creativităţii autentice. Creaţia tipului vizionar este o „experienţă primordială", care activează instinctiv arhetipurile / imaginile primordiale aflate în stare latentă în inconştientul individului încă de la începuturile culturii. Procesul creativ este deci o animare a acestor imagini arhetipale, rezultatul fiind plasat dincolo de inconştientul colectiv. Creatorul nu controlează procesul, întrucît în vreme ce conştientul său rămîne nedumerit în faţa problemei, din inconştient este invadat de gînduri şi imagini pe care el nu a intenţionat niciodată să le creeze şi, chiar în acel caz, nu ar fi reuşit prin simpla sa voinţă. În acest fel, Jung sugerează că nu artistul dispune de procesul creativ, ci procesul creativ îl pune în mişcare pe artist, la rîndul lui răspunzînd unor forţe vitale creative aflate în inconştientul colectiv.

Indiferent dacă procesul creativ artistic este de tip vizionar sau psihologic, el constă în activarea inconştientă a unei imagini arhetipale şi în elaborarea şi prelucrarea acestei imagini în cadrul produsului, a operei sale finale. Nefundamentată experimental, teoria lui Jung i-a dat motive unui comentator, Gary A. Davis (1992, p. 41), să se îndoiască de veridicitatea ei: „Cititorul critic [...] ar putea plasa arhetipurile lui Jung în aceeaşi categorie ca şi muzele lui Platon sau Moş Crăciunul nepoţelului dumneavoastră".

În materie de proces creativ, neopsihanaliza se deosebeşte de psihanaliză prin cîteva aspecte esenţiale:

- Sediul creaţiei este mutat mai sus, în stratul *preconştient,* numit de H. Rugg *cameră transliminală*. E. Kris (1952) şi L. S. Kubie (1958) înlocuiesc accentul pe conflictele nevrotice inconştiente, cu accentul pe activitatea mintală preconştientă şi conştientă. În preconştient are loc incubaţia problemei, iar trecerea ideilor creative în conştient este simţită de individ ca o iluminare bruscă, senzaţia de „Evrika!".

> E. Kris (1953, rezumat în Stein, 1994, p. 26) descrie procesul creativ în termeni de „comunicare creativă". Aceasta parcurge două faze: prima este inspiraţia, care se produce în preconştientul devenit permeabil inconştientului, iar cea de a doua este faza de muncă şi concentrare, în care creatorul îşi priveşte opera din afară.

- O primă idee derivată din cea de mai sus este că „regresia în serviciul id-ului" teoretizată de Freud devine acum „regresie în serviciul preconştientului". Preconştientul este deschis la aminiri cînd eul este relaxat. Creativitatea este o regresie permisă de ego în propriul său interes, iar persoana creativă este cea care se poate apropia de preconştient, pentru a se inspira din acesta. Un scop al terapiei psihanalitice era de a ajuta pacientul să regreseze voluntar sau să-şi relaxeze eul fără teama că va ceda inconştientului. Astfel, el învaţă să pună în joc forţele creatoare ale

inconştientului fără a-şi pierde puterea de control. Neopsihanaliştii spun că persoana creatoare trebuie să aibă un ego flexibil şi mai ales securizat, pentru a-i permite să coboare în inconştient şi să se întoarcă cu descoperirile sale. Persoana creatoare nu este obsedată de eliberarea de inconştient, ci îl foloseşte, fiind capabilă să regreseze în siguranţă pentru că ştie că se poate întoarce la realitate.

- Altă idee corelată cu recunoaşterea inconştientului ca sediu al creaţiei constă în extinderea atributului de rigiditate de la nivelul conştientului la cel al inconştientului. Dacă în psihanaliză rigiditatea era atributul ego-ului, iar inconştientul era creativ, în neopsihanaliză *rigiditatea rămîne atributul conştientului, dar defineşte şi inconştientul*. L. S. Kubie consideră că procesele inconştiente, sistemul simbolurilor, semnificaţiilor şi relaţiilor din inconştient osifică flexibilitatea inconştientului mai mult chiar decît cele conştiente, prin legarea lor de conflictele şi impulsurile mai adînc reprimate. Dovadă stă stilul constant şi recognoscibil al fiecărui artist plastic, compozitor sau poet.
- E. Kris recunoaşte în mod egal cele două mari instincte ale id-ului, *libido şi instinctele agresive*, care „se descarcă" în procesul creativ, pe cînd Freud îşi construise teoria în perioada în care punea un accent aproape eliminator pe impulsul sexual.

George Kneller (1966) aprecia că psihanaliza a avut cea mai importantă influenţă asupra teoriei creativităţii, iar studiile ulterioare nu contrazic această afirmaţie.

3.2.1.2. Asociaţionismul şi combinarea inedită a elementelor independente

Asociaţionismul[1] este un curent psihologic care priveşte „asociaţia drept fenomen central şi fundamental în formarea şi manifestarea fenomenelor psihice" (Neveanu, 1978). Gîndirea constă în asocierea de idei provenite din experienţă, conform legilor frecvenţei, actualităţii şi vivacităţii. Maniera asociaţionistă de abordare a procesului creativ subînţelege dictonul „Ex nihilo, nihil", („Din nimic, nimic"), creaţia autentică este apanajul exclusiv al divinităţii : la creatorul terestru noile idei provin din ideile vechi, iar acest lucru se realizează prin combinaţii succesive, după metoda încercare şi eroare. Asociaţia care rezolvă problema apare întîmplător şi ea este ideea nouă. Gîndirea creatoare este activizarea conexiunilor mentale şi continuarea acestui proces pînă cînd adevărata combinaţie apare singură sau gînditorul renunţă. Deci, cu cît o persoană a acumulat mai multe asociaţii, rod al experienţei, învăţării şi memoriei, cu atît are mai multe idei la dispoziţie şi va putea fi mai creativă.

Pentru a ajunge la formatul psihologic actual, asociaţionismul a apărut mai întîi în filosofie, începînd cu cele 4 tipuri de „legături" menţionate de Aristotel (legătura prin asemănare, prin contrast, în spaţiu şi în timp) şi înflorind o dată cu empiriştii englezi ai secolului al XII-lea : Thomas Hobbes, John Locke (care introduce termenul de asociaţie şi formulează două principii asociaţioniste epistemologice), George Berkeley, David Hume (care mai preia un principiu de la Aristotel şi le transferă pe toate trei în psihologie). În acest stadiu asociaţionismul era o teorie gnoseologică, preocupată să

1. Hans Löwe mai numeşte teoria asociaţiei teoria contiguităţii.

demonstreze originea obiectivă, din realitatea externă, a cunoaşterii, în particular a imaginii, iar principiile vizau în special condiţiile facilitatoare existente la nivelul datelor percepute, între care puteau fi legături de similaritate, de contiguitate sau apariţie simultană aleatorie şi de cauzalitate.

Şcoala scoţiană a secolului al XIX-lea, din care făceau parte şi James Stuart Mill şi Alexander Bain, a extins explicaţia asociaţionistă la apariţia ideilor noi, ceea ce însemna că de acum asociaţionismul va avea în obiectiv şi procesele de gîndire. Gînditorii englezi au formulat teorii despre modul în care se asociază ideile, în special cum anume se formează în intelectul omului ideile complexe, pornind de la simple impresii senzoriale.

În 1866, A. Bain afirmă că „Prin mijloacele asociaţiei intelectul are puterea să formeze noi combinaţii sau totalităţi, diferite de oricare i-au fost prezentate în cursul experienţei" (în lucrarea *The Senses and the Intellect*, citată de Ioana Herseni în „Studiu introductiv" la Thorndike, *Învăţarea umană*, 1983, p. 7). Aceasta este linia de evoluţie care s-a dezvoltat foarte mult în contextul creativităţii.

Principiile asociaţioniste şi-au continuat însă cariera şi în alte direcţii din psihologie:

- În teoriile învăţării, o serie de behaviorişti recurg la asociaţionismul fiziologic pentru explicarea învăţării: E. Guthrie (teoria contiguităţii sau coincidenţei temporale) dezvoltată ulterior cu metode matematice şi denumită *teoria asociaţionistă statică* a lui Estes (Löwe, 1978, p. 49).
- Se regăsesc la J. Watson, E. C. Tolman, K. Spence, E. Thorndike (vezi principiul „încercare şi eroare", numit de el „încercare şi succes", prin care răspunsurile corecte se fixează), sau B. Skinner. E. Thorndike este cel care a extins acest principiu şi asupra activităţilor umane, adică cele complexe, superioare de rezolvare a problemelor. Învăţarea şi rezolvarea de probleme sînt identice la animal şi om, diferenţa fiind doar sub aspectul cantităţii de conexiuni posibile la finţa umană, spune Thorndike.
- Studiul memoriei: Herman Ebbinghaus cercetează în spiritul asociaţionismului memorarea silabelor fără sens (sfîrşitul secolului al XIX-lea).
- Psihologii experimentalişti au folosit principiul asociaţionismului ca bază pentru cercetări experimentale: germanii G. Müller, H. Ebbinghaus şi W. Wundt, francezul Th. Ribot şi americanul Edward Thorndike.
- Asociaţionismul a cîştigat adepţi şi s-a îmbogăţit pe continentul american: William James şi John Dewey.
- C. Spearman (Spearman, 1931, p. 153, în Stein & Heinze, 1994, pp. 35-36) susţine că orice act creativ este un proces de producere a corelaţiilor şi că percepţia pe care o avem despre univers este cea mai mare creaţie mintală a omului. Concepţia sa asupra cunoaşterii, pe care el o denumeşte „noegenetică", este condensată în trei principii calitative care sînt exprimate în procese ulterior definite prin legi cantitative: tendinţele de a trăi experienţe, de a vedea relaţii şi de a genera corelaţii. Numai cea de a treia este pe de-a-ntregul creativă şi ea reprezintă „limita maximă pe care mintea omenească o poate atinge". Spearman analizează pictura, arhitectura, muzica, literatura, descoperirile ştiinţifice şi invenţiile, cît şi comportamentul în lumina legilor noegenetice. Prin aceasta el găseşte suportul convingerii sale că „actul final al creativităţii trebuie să fie de tipul noegenetic al treilea; el trebuie să

consiste în înlocuirea unei relaţii din ideile iniţiale şi generarea ideii următoare care este corelată cu cea anterioară, dar care poate fi complet nouă". O explicaţie exhaustivă a creaţiei necesită însă şi celelalte două procese noegenetice, cît şi reproducerea, emoţia şi subconştientul.
- I. P. Pavlov (prin modelul condiţionării clasice) şi V. Behterev au dezvăluit mecanismul fiziologic al asociaţiei.
- Freud a utilizat asociaţia de cuvinte, iar psihanaliza presupune că procesele care au loc în inconştient şi duc la ideea creativă sînt, de fapt, asociaţii haotice între datele depozitate acolo (sau în preconştient, după neopsihanalişti).
- A apărut behaviorismul, în filiaţie directă, care i-a adus modificări importante (John B. Watson). Filiaţia strînsă a făcut ca unii autori să trateze psihologi ca Maltzman sau Mednick, acreditaţi drept conectivişti, la capitolul despre behaviorism (Davis, 1992, pp. 56-59).
- De-a lungul secolului trecut şi pînă în prezent, o lungă serie de autori în aria creativităţii au subscris la principiile asociaţionismului : G. J. Seidel în 1962, L. R. Harmon în 1956, J. D. Porshe în 1955, G. M. Read în 1955, M. S. Allen în 1966, David Perkins („The Possibility of Invention", în Sternberg, 1988, pp. 362-385). Cei mai remarcabili sînt, însă, Theodule Ribot şi Arthur Koestler.

Cunoscuta teorie a bisociaţiei, a lui Arthur Koestler (1964), se sprijină pe ideea conectivistă. Vom reveni asupra teoriei lui Koestler, dar aici un citat poate fi convingător : „... să recapitulez criteriile care disting originalitatea bisociativă de rutina asociativă... Prima este independenţa anterioară a abilităţilor mentale sau universul discursului care sînt transformate şi integrate în noua sinteză a actului creativ... [Creativitatea este] amalgamarea celor două tărîmuri ca întreguri şi integrarea legilor amîndurora într-un cod unificat al unei universalităţi de mai mare anvergură... Cu cît combinarea de idei este mai greu de anticipat sau ideile sînt mai «îndepărtate», cu atît produsul este mai neaşteptat şi impresionant".

Un sprijin suplimentar găseşte teoria asociaţionistă a creaţiei la unele personalităţi creative, care relatează impresii din propria experienţă. Matematicianul J. Hadamard nota în 1945 : „Este evident că invenţia sau descoperirea, fie ea în matematică sau aiurea, are loc prin combinarea ideilor".

Unul din cei mai cunoscuţi psihologi ai creativităţii, de orientare asociaţionistă, este S. A. Mednick, autor al testului de creativitate bazat pe asociaţiile îndepărtate, R.A.T. Concepţia lui Sarnoff A. Mednick (1962), cît şi a coautorilor Martha Mednick & F. M. Andrews (1967) asupra creativităţii se bazează pe asociaţiile mintale. Asociaţiile mintale se presupune a fi fost învăţate pe bază de contiguitate – de exemplu la cuvîntul morcov (considerat stimul) ele pot evoca iepurele (considerat răspuns). Aceasta înseamnă că s-a format o asociaţie mintală între morcov şi iepure, după modelul condiţionării clasice a lui Pavlov. O persoană înalt creativă este una care dispune de un mare număr de asociaţii mentale verbale şi nonverbale, asociaţii disponibile pentru recombinări în noi idei. O persoană mai puţin creativă răspunde numai la asociaţiile foarte dominante, care sînt în număr redus. De exemplu, la utilizările neobişnuite ale unui baston, ea răspunde că pentru a te sprijini la mers sau a arunca în direcţia unei fiinţe sau obiect.

„Testul Asociaţiilor Îndepărtate" (Remote Associates Test sau R.A.T.) măsoară disponibilitatea pentru asociaţiile verbale, considerată ca diagnostică pentru potenţialul

creativ. Subiectului i se dau trei cuvinte şi i se cere să adauge un al patrulea cuvînt, oarecum asociat cu toţi trei. De exemplu: zi de naştere, surpriză, rînd; cumpărături, spălător, imagine.

Impactul asociaţionismului asupra teoriei creativităţii

- S-a spus că asociaţia este un fenomen limitat la faptele elementare de memorie şi deprinderi, că nu s-a reuşit o explicaţie asociativă a proceselor complexe, aici intervenind legităţi care nu sînt în concordanţă cu modelele asociative originare, că asociaţionismul a fost contrazis şi depăşit prin gestaltism, holism, psihologia conduitei, operaţionalism, psihologia cibernetică şi sistemică (vezi Paul Popescu-Neveanu, *Dicţionarul de psihologie*), că el nu poate explica ideile noi ale copilului, care cu greu pot fi atribuite conexiunilor provenite din experienţa trecută.
- Şi totuşi asociaţionismul are una din cele mai semnificative influenţe în explicarea procesului creativ, în speţă a inspiraţiei, care este văzută ca rezultînd din asocierea unor elemente care nu au mai fost alăturate în experienţa personală a individului, sau comunitară.
- În consecinţă, asociaţionismul fundamentează o categorie de instrumente de evaluare a potenţialului creativ
- şi tot asociaţionismul inspiră un tip specific de exerciţii pentru trainingul creativ.

3.2.1.3. Behaviorismul şi ambiguitatea ideii de educabilitate a creativităţii

Avînd ca predecesori pe Edward Lee Thorndike şi pe Ivan P. Pavlov (condiţionarea instrumentală ca teorie explicativă pentru învăţare), completat de B. F. Skinner (condiţionarea operantă), behaviorismul a fost fundamentat în 1913 de John B. Watson în *Psihologia văzută de behaviorişti*, ca reacţie la introspecţionism. Este o orientare eminamente experimentală, propunîndu-şi să studieze numai datele obiective de comportament, adică reacţiile viscerale, musculare şi laringeale la stimulii externi (schema S-R, devenită la neobehaviorişti S-P-R, unde P semnifică personalitatea). Ceea ce nu este direct observabil nu are ce căuta în ştiinţa obiectivă.

Neobehavioriştii, din 1930 încoace (E. Tolman, C. F. Osgood şi Cl. Hull) introduc variabila intermediară: habitudini, motive, scopuri, emoţii etc. şi studiază corelativ atît activitatea subiectivă, cît şi comportamentul. Osgood vorbeşte despre „procesele mediatoare" care intervin între stimul şi răspuns. Acum schema devine S-P-R.

Skinner şi behavioriştii refuză să accepte impulsurile şi alţi factori motivaţionali ai comportamentului, în general. De asemenea, trăsăturile de personalitate n-ar avea nimic ereditar, ci sînt rezultatul forţelor environmentale şi ale învăţării, iar prin schimbările controlate ale mediului se pot aduce modificări ale trăsăturilor. Stabilitatea unor trăsături se explică, de fapt, prin stabilitatea condiţiilor de mediu.

B. F. Skinner susţine ideea stranie că nu există creativitate ca potenţial, dimensiune înnăscută şi constantă a personalităţii, iar acest lucru îl face în una din cele mai celebre cărţi ale sale, *Beyond Freedom and Dignity*, 1971.

Aici el își exprimă convingerea că nu dispunem de nici un fel de libertate, întrucît întreaga noastră conduită este controlată de cei care ne acordă întăriri (recompense și pedepse): părinți, profesori, colegi, poliție și alții, care reprezintă legile, tradițiile, moravurile, expectanțele sociale etc. De asemenea, demnitatea noastră nu este autentică, întrucît ea este doar rezultatul istoriei recompenselor și pedepselor noastre.

În esență, comportamentul poetului, să zicem, este „... doar produsul istoriei sale genetice și ambientale" (1972, apud Davis, 1992, pp. 57-58). Actul compunerii unui poem „din bucăți și piese" nu este un act de creativitate, întrucît, în experiența sa, poetul „... a trebuit să învețe cum să le asambleze". În termeni behavioriști, „... comportamentul [răspunsul] a fost provocat de mediu [stimulul] și consecințele [recompensa] pot consolida tendințele sale de a mai acționa în același mod". Explorarea și descoperirea reclamate de crearea unui poem sînt legate de istoria poetului și de activitățile de învățare prin încercare și eroare. Întrucît poetul nu este conștient de întreaga sa istorie, el nu știe de unde vine comportamentul său (ideile sale poetice), și ca atare le atribuie în mod eronat unei minți creative, inconștientului sau muzei pe care a invocat-o să vină și să-i scrie poemele. Chiar și Shakespeare nu are nici un merit, pentru că el nu a făcut decît să pună împreună biții și piesele, într-o formă care a produs consecințe lăudabile.

Pe scurt, Skinner admite posibilitatea creșterii capacității de a produce acte creative, dar atribuie creativitatea exclusiv mediului, care acționează prin întăriri ale comportamentului.

Același lucru îl face și **Irving Maltzman** (1960, apud Davis, 1992, p. 57) cînd demonstrează atît experimental, cît și într-un construct teoretic behaviorist al creativității, ideea educabilității conduitei originale prin întărirea pozitivă; atunci cînd au fost recompensate asociațiile originale, frecvența lor a crescut. Într-un studiu științific intitulat „Delfinul creativ", alți trei autori, **K. W. Pryor, R. Haag & J. O'Reilly** (1969) au arătat că delfinii au învățat rapid să introducă o mare varietate și creativitate în actele lor dacă li s-au dat pești numai cînd realizau o săritură nouă, creativă, dar nu și cînd o repetau pe cea veche.

Un comentator al behaviorismului exclamă contrariat că Skinner ne-a privat de creativitate și că ceva pare nelalocul lui cînd declari că delfinul este „creativ", iar Shakespeare nu (Davis, 1992, p. 57).

În 1968, **Arthur Staats** propune și el o analiză a gîndirii creative din perspectiva behavioristă. Această abordare presupune că ideile creative sînt combinații noi ale unor idei anterior nelegate. Abordarea descrie în limbajul S-R cum doi stimuli anterior nelegați, cînd se întîlnesc pot produce o combinație de răspuns creativ. Descrierea se aplică, după Staats, oricărui act creativ, de la copilul care alcătuiește o propoziție pînă la savantul care elaborează o teorie.

El arată cum psihologia S-R poate descrie producerea unei conduite noi, creative, prin ceea ce el numește „controlul stimulilor complecși". Se începe cu existența a două relații S-R necorelate, fiecare fiind stabilită printr-o experiență anterioară independentă una de cealaltă. De exemplu, stimulul Zidul Berlinului produce imaginile Zidului Berlinului păzit de grăniceri est-germani. Stimulul „oameni plecînd de acasă" poate produce instrucțiunea verbală „Închide lumina cînd pleci!". În toamna lui 1989, cînd est-germanilor li s-a permis pentru prima dată să plece din țară, cel puțin 3 creatori de desene animate au realizat cîte o povestioară în care un est-german îi spunea unui grănicer: „Închide lumina cînd pleci!" (Davis, 1992, pp. 56-57).

Critica behaviorismul de pe poziţiile studiului creativităţii:

- Behaviorismul, chiar şi cînd a abordat explicit creativitatea, nu a făcut nici un serviciu cunoaşterii acesteia, pentru că „... o psihologie care dădea puţină atenţie persoanei şi pentru care conceptul de personalitate era în mare măsură străin, greu putea vorbi despre creativitate" (MacKinnon, 1975, p. 60).
- În suprasimplificarea / reducţionismul operat de acest curent se pierde mare parte din complexitatea învăţării şi vieţii mintale.
- De notat, însă, afirmarea caracterului dobîndit (învăţat) al capacităţii de a răspunde creativ la probleme şi, în acelaşi context,
- valoarea întăririi pozitive în cultivarea creativităţii.

3.2.1.4. Gestaltismul şi intuiţia creativă

Teoria gestaltistă / configuraţionistă / a formei a fost formulată în anii 1910 de către Max Wertheimer, Wolfgang Köhler şi Kurt Koffka ca teorie a percepţiei, care susţinea „primordialitatea întregului asupra părţilor în activitatea psihică" (Neveanu, 1978, p. 290) şi ca reacţie la maniera atomistă de analiză a problemelor, prezentă în practica behavioristă / asociaţionistă. O lungă serie de psihologi au cercetat creativitatea, îndeosebi artistică, din perspectiva percepţiei gestaltiste.

Iată cîteva exemple:

Arnheim, R., 1947, „Perceptual Abstraction and Art", în *Psychological Review*, vol. 54, pp. 66-82: se ocupă de natura proceselor de percepţie şi reprezentare şi de implicaţiile acestor caracteristici în artă. El defineşte atît percepţia, cît şi reprezentarea, în termenii psihologiei gestaltiste, ambele avînd ca esenţă surprinderea formei. Percepţia manifestă preferinţe pentru echilibru, simetrie şi „bogăţia dinamică", preferinţe care sînt exprimate în artă.

Brighhouse, G., 1939, „Variability in Preference for Simple Forms", în *Psychological Moniographs,* vol. 51, nr. 5, pp. 68-74, rezumat în Stein & Heinze, 1994, pp. 184-185: autorul conchide experimental că observatorii antrenaţi artistic urmăreau unitatea şi simplitatea structurii, în timp ce observatorii neantrenaţi preferau „caracterul interesant" al formelor variate, implicite şi complicate.

Ehrenzweig, A., 1953, *The Psycho-Analysis of Artistic Vision and Hearing: An Introduction to a Theory of Unconscious Perception*, Julian Press, New York, 272 p., rezumat în Stein & Heinze, 1994, pp. 185-186: în această carte autorul se ocupă de formele ascunse din structura inconştientă a operei de artă şi de procesele perceptive prin care creăm activ sau receptăm pasiv aceste elemente ele formelor inconştiente. Percepţia, spune el, este guvernată de două principii: unul este principiul gestaltist al abstracţiunii, care ne orientează percepţia spre „buna formă", iar celălalt este principiul constanţei. Autorul propune apoi o explicaţie de factură psihanalitică a procesului creativ, deşi respinge accentul psihanalizei pe sublimare în creaţia artistică.

Mooney, Ross L., 1956, *Perception and Creation,* Talk prepared for the Summer Seminar in Creative Engineering, Massachusetts Institute of Technology, 1956, Columbus, Ohio: Bureau of Educational Research, Ohio State University, Mimeographed, 20 p., rezumat în Stein & Heinze, 1994, pp. 187-188: autorul ilustrează modul în care procesele perceptuale influenţează producţia creativă. Acestea, la rîndul lor, sînt influenţate de starea fiziologică şi psihologică a individului, incluzînd printre altele ideile preconcepute şi cunoaşterea normelor sociale. Mooney crede că prin fenomenele perceptive poate fi relevată „creativitatea esenţială a omului".

Wertheimer, Köhler şi Koffka au extins abordarea gestaltistă de la nivelul percepţiei la cel al *rezolvării de probleme şi al creativităţii*, învăţării şi gîndirii, pentru ca ulterior gestaltismul să fie aplicat la motivaţie, în psihologia socială (cercetările lui K. Lewin asupra dinamicii grupului), personalitate, etică, estetică, rezolvarea conflictelor, comportamentul economic şi comportamentul politic, chiar şi la unele psihoterapii contemporane. Americanul de origine germană Fritz Heider a extins gestaltismul la percepţia de sine şi de altul (*Encyclopaedia Britannica*, 2001).

Gestaltiştii recunosc trei tipuri de probleme : probleme care se rezolvă întîmplător, probleme care se rezolvă prin exerciţiu sau învăţare şi probleme creative. Numai la acestea din urmă are loc completarea lacunelor existente în întreg.

Gîndirea creativă este o reconstrucţie a gestalturilor, a pattern-urilor deficiente structural. Gîndirea creativă începe de obicei cu o situaţie problematică, care este într-un anumit fel incompletă. Rezolvitorul priveşte această problemă ca pe un întreg şi o rezolvă prin conştientizarea permanentă a întregului. Întregul proces este o linie consecventă de gîndire şi nu rezultatul unei adunări, al unei operaţii aditive întîmplătoare. „Fiecare [treaptă] trebuie parcursă în urma privirii de ansamblu asupra întregii situaţii" (Wertheimer, 1945). Sub imboldul unei tendinţe înnăscute de a surprinde întregul model, individul urmează liniile tensiunii cognitive apărute ca efect al tensiunilor, forţelor şi dinamicii problemei înseşi şi ajunge la o soluţie care reface armonia întregului. Noul se produce deodată („Einsight", intuiţie, iluminare), fiind un produs al imaginaţiei, nu al raţiunii sau al logicii.

Contribuţia gestaltismului la teoria creativităţii. Teoria propune doar o explicaţie a procesului creativ, fără alte deschideri asupra problematicii.

- Ea explică destul de bine cazurile în care individul începe cu o situaţie problematică, găsită de el însuşi sau identificată de altcineva şi primită spre rezolvare. În schimb nu explică situaţiile în care o parte a sarcinii creatorului este de a găsi o astfel de situaţie, valorificîndu-şi aptitudinea şi atitudinea numită sensibilitatea la probleme. Este adevărat că aici Wertheimer sugerează că, în lipsa unei probleme date, gînditorul porneşte cu un Gestalt vizat sau imaginat spre care apoi acţionează, dar nu indică originea acestuia.
- În consecinţă, gestaltismul este credibil într-o anumită categorie de acte creative, cele din domeniile exacte, tehnice şi ştiinţifice, dar mai puţin în artă.
- Gestaltismul recunoaşte rolul major al imaginaţiei în creaţie (momentul inspiraţiei, al intuiţiei), într-un moment binevenit, cînd rolul gîndirii logice şi al inteligenţei părea de nezdruncinat.
- În schimb, gestaltismul neglijează motivaţia, sau, admiţînd că nu o neglijează total, putem afirma că nu îi acordă atenţia cuvenită şi, mai mult, toate celelalte dimensiuni ale creativităţii, exceptînd procesul creativ.

3.2.2. Teorii ale creativităţii

3.2.2.1. Teoria bisociaţiei (Arthur Koestler)

Teoria bisociaţiei este una din marile contribuţii în studiul creativităţii, stînd alături de teoria factorială a lui Guilford, gîndirea laterală a lui De Bono sau de asociaţiile îndepărtate ale lui Mednick. Ea a fost elaborată de Arthur Koestler şi publicată

în celebra, consistenta şi erudita sa carte *The Act of Creation*, 1964. Koestler şi teoria sa au făcut epocă, autorul devenind un „clasic" al teoriei creativităţii.

Bisociaţia propune un model pentru procesul creaţiei, pe care nu ne putem reţine a-l raporta la conecţionism, deşi Koestler opune categoric asociaţia bisociaţiei. Asociaţia de idei se referă la legături anterior stabilite între idei, în timp ce bisociaţia constă în realizarea de conexiuni în totalitate inedite, între două sau mai multe idei anterior nealăturate (aspect care aminteşte de asociaţiile îndepărtate – „remote associations" din teoria lui A. Mednick). Mai mult, aceste idei provin din planuri sau matrici diferite, adeseori chiar aflate în conflict (vezi *Figura 1*).

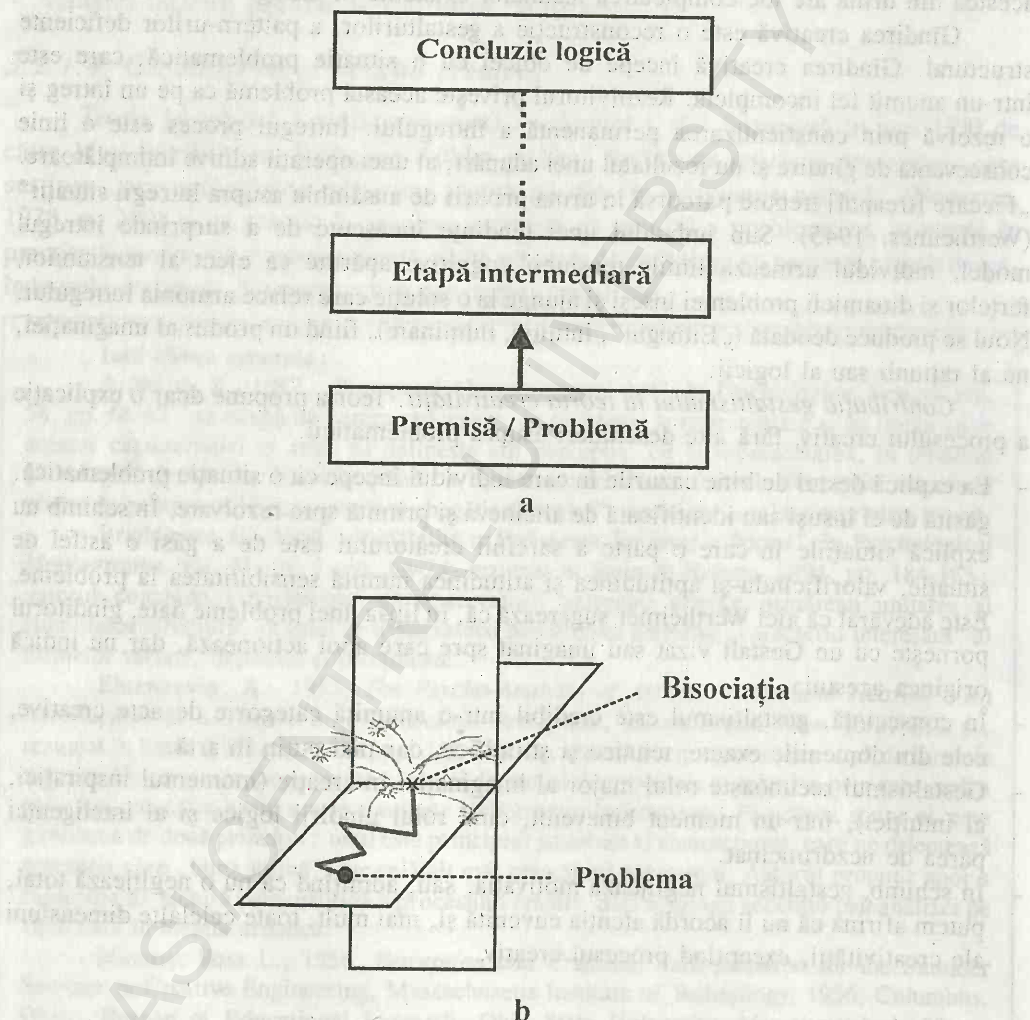


Figura 1. Bisociaţia gîndirii (b), comparativ cu gîndirea logică (a)

Koestler a inventat termenul de asociaţie pentru a desemna tipul de gîndire analogică ce se finalizează în acte de creativitate înaltă, distincte faţă de creativitatea cotidiană (ceea ce unii autori numesc „mica creativitate"), asociativă şi pur logică.

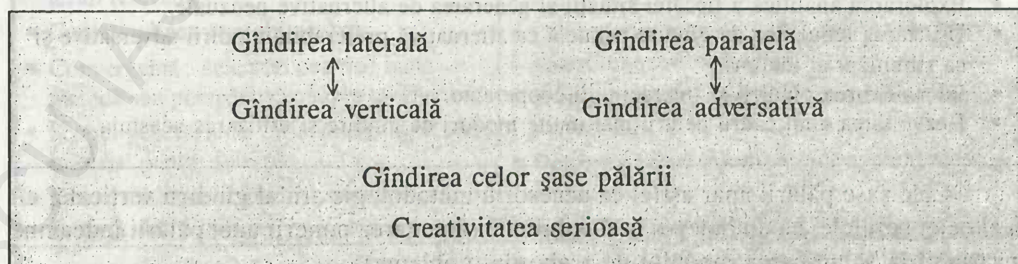
Koestler aplică teoria bisociaţiei în mod preferenţial la artă, în speţă artele plastice, dar îi demonstrează valabilitatea şi pentru ştiinţă şi umor. Cineva observa că el a exprimat esenţa celor trei domenii prin „Aha" – ştiinţă, „Ha-Ha" – umor şi „Ah" – artă. El consideră că intuiţia din umor este foarte asemănătoare celei din ştiinţă sau literatură, de exemplu. Pattern-ul procesului creativ este identic şi el constă în descoperirea similarităţilor ascunse. Mai mult, bisociaţia se produce între niveluri ale cunoaşterii, nu doar între matrici independente. Actul descoperirii sau creaţiei poate surveni cînd individul recunoaşte că reprezentările sale pe care pînă în acel moment le percepuse ca fiind diferite au ca punct de plecare acelaşi obiect, idee sau identitate. În creaţie gîndeşti simultan pe mai multe planuri: explicaţia mareelor a fost dată prin juxtapunerea mişcărilor apei terestre cu forţa de atracţie a Lunii; Gutenberg a inventat tiparul observînd apăsarea pe hîrtia de scris şi, în alt plan, presiunea presei pentru strivitul strugurilor.

3.2.2.2. Gîndirea laterală şi conceptele derivate

Conceptul de „gîndire laterală" a fost lansat în 1967 de Edward de Bono, maltez devenit britanic, considerat de unii drept cel mai important autor european al creativităţii, autor a peste 50 de cărţi despre creativitate şi gîndire, ale cărui abilităţi manageriale l-au ajutat să-şi dezvolte o întreagă industrie de promovare a conceptelor sale (de exemplu, prin trainingul pentru metoda celor „şase pălării" au trecut pînă în prezent aproximativ 200.000 persoane de pe mapamond, conform unei informaţii de pe Internet). Dar vocaţia lui De Bono pentru sintagme percutante l-a determinat să mai inventeze şi altele: „gîndirea paralelă", gîndirea celor „şase pălării", pentru ca în ultima vreme să îl auzim utilizînd conceptele de „gîndire serioasă" şi „crazitivity" (termen combinat, sugerînd ceva în genul creativităţii nebune, bizare, ostentativ originale de dragul neconvenţionalismului, dar fără substanţă).

Gîndirea laterală este primul produs al lui De Bono, dar cel mai comercial se dovedeşte a fi conceptul celor „şase pălării". Care este diferenţa dintre ele? Autorul însuşi seamănă confuzie, de aceea schema integratoare pe care o propunem ar mai putea suporta mici retuşuri, cu timpul, cel puţin.

Gîndirea laterală este, evident, direct legată de creativitate. Enciclopedia „Encarta" (Microsoft) o definea în 2003 ca pe o „abordare neconvenţională de rezolvare a problemelor: un mod de a rezolva problemele prin mijloace neconvenţionale şi aparent ilogice, în locul utilizării abordării logice tradiţionale". Ea se defineşte prin opoziţia faţă de *„gîndirea verticală"*, aşa cum numeşte De Bono gîndirea logică şi corectă, care, dacă respectă regulile logicii formale, nu poate să ajungă decît la un rezultat previzibil, corect şi adevărat, dar „necreativ". Vom analiza mai jos teoria gîndirii laterale, dar mai întîi vom trece în revistă şi celelalte inovaţii ale lui E. de Bono.



Conceptul de *gîndire paralelă* apare ca reacţie la *gîndirea adversativă*, controversială, critică, convergentă, de căutare a adevărului unic, respectiv de relevare a răspunsului corect prin depistarea şi înlăturarea erorilor din judecata celuilalt (autorul face aceeaşi trimitere la Aristotel, de fapt la triada antică Socrate, Platon şi Aristotel). Gîndirea paralelă se practică în diade sau grupuri, unde fiecare participant colaborează pentru găsirea soluţiei / soluţiilor creative, demersurile cognitive individuale fiind oarecum sincronizate prin apelurile la unul din cele şase stiluri de abordare, metaforic reprezentate de culorile a *şase pălării*, invitaţii-comandă pe care oricine la poate face în orice moment al demersului comun.

Cele „Şase pălării" sînt denumite de E. de Bono fie metodă, fie sistem, fie „gîndire". Rolul metodei, conform celor mai repetate afirmaţii, este acela de a crea condiţiile desfăşurării gîndirii paralele, dar se pare că ea oferă aceleaşi servicii şi în favoarea gîndirii laterale, pe care o identificăm cu creativitatea („Sistemul Celor şase pălării nu este în mod direct o tehnică creativă, dar el creează timp şi spaţiu pentru creativitate").

Cele şase **pălării** ale gîndirii sînt:

1. *Pălăria albă*: căutarea de informaţii existente sau necesare: fapte, cifre, întrebări, dezacorduri.
2. *Pălăria roşie* semnifică sentimente, premoniţii / suspiciuni şi intuiţii. Ea îi permite gînditorului să prezinte o intuiţie fără a fi nevoit să o justifice („Punîndu-mi pălăria roşie, cred că asta e o propunere groaznică").
3. *Pălăria galbenă* simbolizează valoarea (argumentele în favoarea ideii şi funcţionalităţii ei) şi avantajele punerii în practică a unei anumite idei.
4. *Pălăria neagră* este avocatul diavolului, pentru că acum persoana identifică posibilele neajunsuri ale ideii, şi face aceasta prin gîndire logică, raţională.
5. *Pălăria verde* se centrează pe creativitate: posibilităţi, alternative, noi idei, provocări şi schimbări.
6. *Pălăria albastră*, metacognitivă, este folosită pentru managementul procesului de gîndire („Punîndu-mi pălăria albastră, am sentimentul că acum ar trebui să gîndim cu pălăria verde.")

Sistemul celor şase pălării se **utilizează** în următoarele scopuri:

- Trainingul creativităţii, facilitarea sesiunilor şi managementul sesiunilor;
- Productivitatea şi comunicarea în echipă;
- Îmbunătăţirea produsului, procesului şi managementului proiectului;
- Gîndirea critică şi analitică, rezolvarea de probleme şi adoptarea deciziilor.

Funcţiile metodei celor şase pălării ale gîndirii în abordarea de grup:

- Izolarea a şase moduri / procese distincte de gîndire, care sînt identificate cu şase „pălării" metaforice corespunzătoare. Prin schimbarea imaginativă a pălăriilor individul îşi schimbă şi modul de a gîndi.
- Eficientizarea activităţii rezolutive de grup prin creşterea rezultatului constructiv al sesiunii şi reducerea timpului.
- Explorarea analitică a fiecărei situaţii şi generarea de alternative neuzuale.
- Utilizarea tehnicilor de gîndire paralelă ca alternativă preferabilă gîndirii adversative şi ca stimulent al ideilor.
- Intensificarea gîndirii şi interacţiunii cooperante.
- Dezvoltarea unui cadru pentru mai multe moduri de gîndire şi utilizarea acestuia.

Cele şase pălării apar astfel ca accesoriu metodologic atît al gîndirii verticale, cît şi al celei paralele, ca un îndemn la flexibilitate (anunţarea punerii unei pălării îndeamnă invariabil la schimbarea modului de a aborda problema).

Dar foarte recenta *creativitate serioasă* ar putea fi derutantă prin termenul însuşi, atîta timp cît creativitatea a fost conceptualizată în opera lui de Bono sub denumirea de gîndire laterală, şi atîta timp cît gîndirea laterală este asociată cu umorul (de fapt, demonstrează pe larg autorul, cu creativitatea, umorul şi intuiţia). Prin conceptul de creativitate serioasă De Bono doreşte să comunice mai multe lucruri: că prin utilizarea gîndirii laterale individul poate crea noi idei, nu doar să se amuze în şedinţe de brainstorming cum greşit cred unii neavizaţi, că metoda este realmente eficientă şi ideile pot fi de mare valoare, în fine, că programul complet de training în creativitate poartă acest nume şi el se adresează tuturor oamenilor, fiind mai cu seamă ideal pentru echipe, lideri, manageri de proiecte şi facilitatori ai proceselor de creativitate, gîndire şi adoptarea deciziei („Serious Creativity", în *The Journal for Quality and Participation*, Vol. 11-3, Editat de The Association for Quality and Participation, preluat prin Internet).

Să revenim la gîndirea laterală, celebra teorie prin care De Bono este asociat creativităţii. Elementele definitorii ale gîndirii laterale sînt următoarele:

a) Pentru rezolvarea creativă trebuie ca problema să fie privită într-o *nouă perspectivă*. În acest sens se vor schimba conceptele şi percepţiile asupra problemei, care va fi divizată în părţile componente. Ulterior elementele vor fi recombinate aleator, în alte pattern-uri.

b) Principiul *flexibilităţii* metodologice, al abandonării ideilor vechi şi a căilor sterile („Nu poţi săpa o groapă în alt loc, adîncind prima groapă").

c) Creierul este un *sistem informaţional care se autoorganizează şi dezvoltă*. Noi nu prelucrăm activ informaţia, ci informaţia însăşi se organizează în pattern-uri, care se consolidează prin utilizare şi constituie baza unei comunicări codificate şi eficiente, dar rigide. Creierul produce pattern-uri asimetrice, dar imboldul fundamental („nevoia matematică") de a le schimba determină abandonarea lor, restructurarea sau crearea de noi structuri, ceea ce înseamnă creativitate.

Gîndirea laterală se defineşte cel mai bine prin raportare la gîndirea verticală. În tabelul 4 sînt prezentate sintetic diferenţele dintre cele două tipuri de procese cognitive (Bono, 1970, pp. 35-50).

Tabelul 4. Diferenţe între gîndirea laterală (creativă) şi gîndirea verticală (logică)

Gîndirea verticală	Gîndirea laterală
Selectivă: • Se înaintează prin paşi secvenţiali, fiecare trebuind să fie justificat prin cei anteriori. • Informaţia utilizată este selectată după criteriul relevanţei. • Corectitudinea este obligatorie. • Convergentă: selectezi cea mai bună metodă sau perspectivă asupra problemei. • Scopul generării de variante este de a oferi material pentru selecţie. • Demersul logic al gîndirii verticale este motivat de utilitate.	*Generativă:* • Greşelile pe traseu sînt permise. • Uneori poate fi căutată şi acceptată chiar şi informaţia nerelevantă. • Fluiditatea, cantitatea de idei este importantă. • Caracter divergent („Cauţi alternative pînă găseşti una promiţătoare"). • Scopul generării este în el însuşi (motivaţie intrinsecă). • Demersul poate deveni un joc aparent inutil şi fără scop.

Gîndirea verticală	Gîndirea laterală
Obiectivul este fixat la început • Toate eforturile converg spre atingerea scopurilor („Ştiu ce caut"). • Pentru progres, gîndirea verticală este un impediment.	*Obiectivul devine cunoscut abia la sfîrşit* • Eforturile sînt dezorganizate („Nu voi şti ce caut decît după ce voi fi găsit"). • Pentru progres, gîndirea laterală este utilă.
Analitică • Exemplu : atitudinea faţă de afirmaţia că „Ulisse era un ipocrit" : „Greşeşti, Ulisse nu era un ipocrit".	*Provocatoare* Atitudine provocatoare : „Foarte bine, era un ipocrit. Ce urmează ? Cum vrei să mergi dincolo de ideea aceasta ?".
Secvenţială, avansează din stadiu în stadiu.	Poate face *salturi,* completînd apoi stadiile omise.
Corectitudinea este necesară în fiecare etapă.	Corectitudinea este facultativă în procesul rezolvării, devenind evidentă abia la sfîrşit, prin referire la rezultat.
Se utilizează *negaţia* şi *anularea* pentru a bloca demersurile eronate.	*Nu există formă negativă.*
Elementul nerelevant este *respins,* ceea ce face să se perpetueze structura.	*Elementul nerelevant* este *binevenit*, întrucît el poate contribui la schimbarea pattern-ului.
Categoriile, clasificările şi etichetările sînt *fixe.*	Totul este *temporar. Fluiditatea semnificaţiilor este tot atît de utilă, ca şi schimbarea bruscă a sensului în umor.*
Urmează *demersurile cele mai sigure.*	Urmează şi *demersuri nesigure.*
Este un *proces finit*. Ea promite şi oferă cel puţin un răspuns minim.	Este un proces probabilistic. Gîndirea laterală măreşte şansele unei soluţii maxime, dar nu garantează nimic.

Consideraţii finale la gîndirea laterală şi conceptele din aceeaşi familie :

- Vedem, deci, că gîndirea laterală are toate atributele gîndirii creative, iar lecţiile cele mai de preţ ale lui de Bono sînt următoarele : a gîndi creativ înseamnă a gîndi „pe alături", adică a te abate de la rigorile gîndirii corecte, în care fiecare treaptă a demersului este susţinută, pregătită şi garantată de treapta precedentă ; mai înseamnă a risca angajîndu-te pe variante nepromiţătoare şi, în fine, a persevera în pofida incertitudinii succesului.
- Unii critici pot obiecta unilateralitatea teoriei, care se limitează la „partea logică a intelectului", neglijînd mare parte din factorii cognitivi, ca să nu mai menţionăm aptitudinile speciale şi factorii non-cognitivi şi non-aptitudinali, apoi celelalte dimensiuni recunoscute ca alte P-urile creativităţii alături de „Personalitate".
- Gîndirea laterală poate fi învăţată, exersată şi utilizată, constituindu-se ca un argument în favoarea educabilităţii creativităţii. Teoria îşi proclamă optimismul afirmînd că gîndirea laterală ajută la producerea intuiţiei.
- Teoria este în acord cu autorii care recunosc gîndirea creativă prin calităţile de flexibilitate, fluenţă / debit / productivitate sau gîndirea divergentă (Guilford, Torrance ş.a.). De asemenea, este în acord cu autorii care asociază personalitatea creativă cu trăsături / comportamente ca perseverenţa în căutarea soluţiei sau asumarea riscului.

- Teoria lui Edward de Bono este considerată ca fiind cea mai importantă contribuţie în creativitate, din partea unui autor european, cel puţin din cei actuali. Autorul a dezvoltat şi o reţea mondială de activităţi de training, care a cuprins şi ţara noastră, inclusiv oraşul Iaşi.

3.3. Modele integratoare

3.3.1. Modelul componenţial al creativităţii (Teresa Amabile)

Autoarea acestui model este Teresa Amabile (1983; 1996[1], 1997, pp. 68-83; Hill & Amabile, 1993, pp. 406-407), recunoscută ca o remarcabilă promotoare a psihologiei sociale a creativităţii[2]. Modelul pune accent pe factorii sociali, anterior relativ neglijaţi, pentru a descrie modul în care capacităţile cognitive, caracteristicile (noncognitive) de personalitate şi mediul social ar putea contribui la diferitele stadii ale procesului creativ.

> Modelul nu a apărut pe teren gol; el valorifică idei şi rezultate empirice. Cele mai importante sînt ideile lansate de J. P. Guilford şi etapizările procesului creaţiei şi/sau ale rezolvării de probleme. J. P. Guilford sugera, în 1950, că abilităţile, caracteristicile de personalitate şi nivelul motivaţional sînt factori importanţi ai comportamentului creativ. Stadializarea în cinci paşi a procesului creativ are o lungă istorie, începînd cu Graham Wallas (1926), care teoretiza cele patru cunoscute etape: pregătirea, incubaţia, iluminarea şi verificarea. Alături de aceste două serii de idei, Teresa Amabile a integrat în teoria sa şi alte achiziţii ale studiului creativităţii, printre care ipoteza lui H. Simon (1966) privind procesele intime ale incubaţiei şi inspiraţiei, denumită „uitarea selectivă", asupra căreia vom reveni mai jos.

Pentru modelul componenţial al creativităţii autoarea a identificat şi formulat în mod explicit un număr de **premise** (Amabile, 1996, pp. 82-83):

1. Creativitatea se prezintă ca un continuum, de la nivelurile creativităţii cotidiene, prezente la individul obişnuit, pînă la creativitatea care aduce progrese însemnate pentru umanitate.
2. În domeniul său de activitate, fiecare persoană prezintă niveluri de creativitate oscilante în timp.
3. Există un gen de „potrivire" specială între creator şi domeniul său, de exemplu între o persoană şi jocul de şah, între altă persoană şi compoziţia muzicală.

1. Volumul din 1996, *Creativity in Context*, este subintitulat *Update to the Social Psychology of Creativity*. De aceea îl vom cita preferenţial.
2. Dintre temele abordate de psihologia socială a creativităţii menţionăm: efectele evaluării asupra creativităţii, ale recompensei şi constrîngerilor la sarcină, motivaţia, facilitare socială *vs.* inhibare, influenţa mediului şcolar (în mod special prin relaţia profesor-elev), mediul de la locul de muncă (construirea unei organizatii creative, climatul creativ al grupului mic şi echipei), mediul familial, influenţe societale, politice şi culturale asupra creativităţii, alte influenţe (activitatea anterioară, jocul, mediul fizic), trainingul în creativitate.

4. Vîrsta apogeului creativităţii diferă de la un domeniu la altul.
5. Talentul înnăscut este important, dar şi educaţia pare a fi fost esenţială la majoritatea realizărilor creative remarcabile.
6. Talentul, educaţia şi abilităţile cognitive nu sînt suficiente pentru nivelurile înalte ale creativităţii.
7. Nimeni nu este creativ în orice moment şi în toate domeniile, nici chiar indivizii care prezintă o constelaţie „creativă" a trăsăturilor de personalitate.
8. A fost identificat şi descris fenomenul incubaţiei ca fiind o încetare a lucrului la sarcină, urmată de iluminare.
9. Deşi munca tenace şi implicarea în sarcină sînt importante, nu trebuie ignorate jocul cu ideile şi absenţa constrîngerilor externe.
10. Deşi este evident că presiunile externe pot dăuna creativităţii, tot atît de evident este şi faptul că există indivizi care creează mai bine în condiţii de constrîngeri extrinseci.

În modelul procesului creativ, propus de Teresa Amabile, interacţionează elementele a trei componente: domeniu, creativitate şi motivaţie (vezi tabelul 5).

Tabelul 5. Structura creativităţii conform modelului componenţial propus de Teresa Amabile (1983)

Componentele producţiei creative		**Factori determinanţi**
Factori specifici domeniului	Cunoştinţe	Capacităţi cognitive înnăscute
	Deprinderi tehnice	Abilităţi perceptuale şi motorii înnăscute
	„Talent" special	Educaţie formală şi informală
Factori specifici creativităţii	Stil cognitiv adecvat	Antrenament
	Cunoaşterea implicită sau explicită a demersurilor euristice pentru generarea ideilor	Experienţă în generarea de idei
	Stil de muncă adecvat creaţiei.	Caracteristici de personalitate
Motivaţia la sarcină	Atitudini faţă de sarcină	Nivelul iniţial al motivaţiei intrinseci pentru sarcină
	Percepţiile propriei motivaţii pentru sarcina respectivă	Prezenţa sau absenţa constrîngerilor extrinseci izbitoare din mediul social
		Capacitatea individului de a minimaliza cognitiv constrîngerile externe.

Cele trei componente ale creativităţii constituie condiţiile necesare pentru producţia creativă, nici una nefiind suficientă fără prezenţa celorlalte. De exemplu, cineva poate fi talentat într-un domeniu şi totodată dotat cu trăsături specifice personalităţii creative, dar fără a avea motivaţie. Dacă factorii specifici domeniului şi cei specifici creativităţii determină ceea ce „poate" face o persoană, componenta motivaţională decide „ce" anume va face persoana şi „cum" anume.

Componentele creativităţii operează la niveluri de generalitate diferite:

- Factorii specifici creativităţii se regăsesc la nivelul cel mai general, ei fiind apţi a influenţa comportamentele în orice domeniu. Astfel, unii indivizi foarte creativi se comportă excentric şi atipic în multe domenii.

- Factorii specifici domeniului se fac simţiţi la nivelul intermediar de specificitate, cum ar fi „producţia verbală”.
- Motivaţia la sarcină funcţionează la nivel extrem de specific, configurîndu-se în funcţie de problemă şi timp.

Teresa Amabile descrie modelul componenţial în termeni de procesare a informaţiei, propunînd cinci stadii ale procesului creativ. Noutatea nu o constituie stadiile în sine (vezi modelele care au urmat lui Graham Wallas, din 1926 pînă în prezent, la Creative Problem Solving – CPS, de exemplu), ci explicarea acestora din perspectiva celor trei categorii de factori / componente ale creativităţii (vezi *Figura 2. Influenţa factorilor din modelul componenţial asupra procesului creativ*).

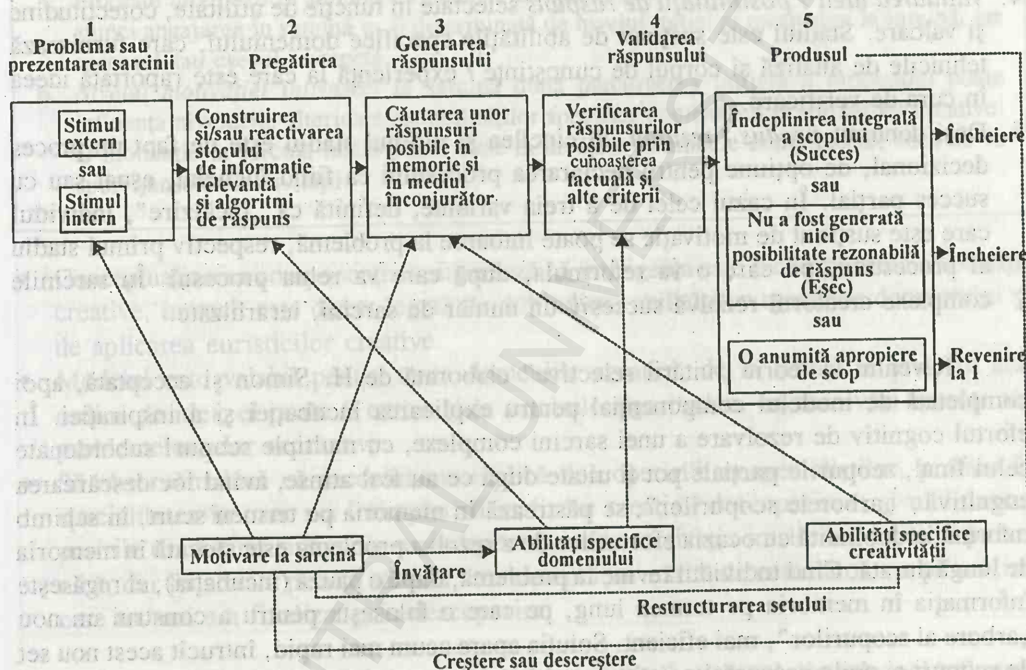


Figura 2. Influenţa factorilor din modelul componenţial asupra procesului creativ[1]

1. *Prezentarea sarcinii sau a problemei*, stadiu în care motivaţia la sarcină este foarte importantă, întrucît nu orice problemă propusă individului sau sesizată de el prezintă importanţă pentru acesta.
2. *Pregătirea pentru generarea de răspunsuri sau soluţii*. În acest stadiu persoana construieşte sau reactivează stocul de informaţii relevante pentru problemă / sarcină (cunoştinţe şi/sau algoritmi). Dacă abilităţile specifice domeniului sînt suficient de dezvoltate, reactivarea informaţiei şi algoritmilor poate fi aproape instantanee; în caz contrar, stadiul durează atîta timp cît are loc formarea abilităţilor.

1. Reprodus cu permisiunea autoarei, după Teresa Amabile, *Creativity in Context*, 1996, Westview Press, Boulder, Colorado, p. 94. Liniile punctate indică influenţa anumitor factori asupra altora. Liniile continue indică succesiunea paşilor procesului. Aici sînt prezentate numai influenţele directe şi importante.

3. *Stadiul al treilea este important pentru că determină nivelul noutăţii produsului.* De altfel, este singurul stadiu care implică două componente şi nu una singură : motivaţia şi abilităţile creative. Activitatea cognitivă rezolutivă constă în explorarea rapidă a unei multitudini de răspunsuri, prin parcurgerea traseelor cognitive disponibile şi explorarea trăsăturilor mediului, care pot prezenta însemnătate pentru sarcină. Abilităţile creative sînt cele care permit flexibilitatea în explorare şi fluenţa / debitul mare de răspunsuri, fiind dovezi experimentale că ar fi o corelaţie între cantitate şi originalitate. Cît despre motivaţie, aceasta poate susţine perseverenţa, „joaca" cu ideile şi asumarea riscurilor, comportamente decisive din moment ce procesul de explorare a ideilor este deseori „orb", desfăşurîndu-se la întîmplare, iar rezultatul fiind tributar şansei.
4. *Validarea ideii / posibilităţii de răspuns* selectate în funcţie de utilitate, corectitudine şi valoare. Stadiul este susţinut de abilităţile specifice domeniului, care furnizează tehnicile de analiză şi corpul de cunoştinţe / experienţă la care este raportată ideea în curs de verificare.
5. Deşi denumit *produs / rezultat*, al cincilea şi ultimul stadiu este de fapt un proces decizional, de opţiune pentru declararea procesului ca fiind încheiat, eşuat sau cu succes parţial. În cazul celei de a treia variante, definită ca „încălzire", individul care este susţinut de motivaţie se poate întoarce la problemă, respectiv primul stadiu al procesului, pe care o va reformula, după care va relua procesul. În sarcinile complexe creatorul rezolvă succesiv un număr de sarcini, ierarhizate.

Revenim la teoria „uitării selective" elaborată de H. Simon şi acceptată, apoi completată de modelul componenţial pentru explicarea incubaţiei şi a inspiraţiei. În efortul cognitiv de rezolvare a unei sarcini complexe, cu multiple scopuri subordonate celui final, scopurile parţiale pot fi uitate după ce au fost atinse, avînd loc descărcarea cognitivă ; „arborele scopurilor", se păstrează în memoria pe termen scurt, în schimb informaţia dobîndită cu ocazia eforturilor de a rezolva problema este stocată în memoria de lungă durată. Cînd individul revine la problemă, după o pauză (incubaţia), el regăseşte informaţia în memoria pe termen lung, pe care o foloseşte pentru a construi un nou „arbore al scopurilor", mai eficient. Soluţia apare acum mai rapid, întrucît acest nou set de scopuri şi noile procesări cognitive se bazează pe o informaţie de calitate superioară (Apud Amabile, 1996, p. 101). Care este atitudinea Teresei Amabile faţă de această teorie ? Ea o acceptă, dar îi adaugă un amendament : rolul mecanismului motivaţional, care poate opera atît împreună cu uitarea selectivă, cît şi în absenţa acesteia. În acest din urmă caz explicaţia găsirii soluţiei creative s-ar sprijini pe creşterea motivaţiei intrinseci ca efect al slăbirii presiunii constrîngerilor motivaţiei externe o dată cu trecerea timpului. Această supoziţie este nerealistă uneori, întrucît ea ignoră cel puţin situaţiile în care presiunea externă creşte în timp sau în care incubaţia este aproape imperceptibilă ca durată şi existenţă.

Cu această observaţie am început deja consideraţiile evaluative privind modelul componenţial. Să începem cu două din implicaţiile modelului, identificate de însăşi autoarea teoriei (Amabile, 1996, pp. 100-103) :

- Nivelul înalt al creaţiei este facilitat de motivaţia intrinsecă, unde implicarea în sarcină este „joc", comparativ cu „munca" ce se desfăşoară sub imperiul motivaţiei extrinseci.

- Modelul componenţial al creativităţii poate fi folosit pentru a realiza predicţii privind produsul creativ, sub aspectul calităţii, corectitudinii şi nivelului de originalitate.

Teresa Amabile formulează şase principii generale ale predicţiei (Amabile 1996, pp. 102-103):

1. *Nivelul componentelor creativităţii* determină în mod nemijlocit nivelul creativităţii produsului.
2. *Nivelul abilităţilor specifice domeniului* influenţează adecvarea la cerinţele problemei sau corectitudinea produsului.
3. *Nivelul abilităţilor creative* determină noutatea răspunsului.
4. *Nivelul şi tipul motivaţiei* influenţează gradul de noutate a produsului.
5. Procesul *angajării în sarcină este ciclic*. Dacă în viitor vor lipsi constrîngerile externe, atunci angajarea în sarcină va fi determinată de nivelul iniţial al motivaţiei la sarcină, iar succesul sau eşecul se repetă.
6. *Nivelul motivaţiei intrinseci* la sarcină după parcurgerea iniţială a procesului poate influenţa nivelurile ulterioare ale abilităţilor specifice domeniului şi abilităţilor creative. O motivaţie la sarcină înaltă poate duce la învăţare în ambele componente, ceea ce va spori şansele creativităţii.

- Conceptualizarea componenţială sugerează că inteligenţa este o componentă a abilităţii creative, întrucît este direct legată de dobîndirea abilităţilor specifice domeniului şi de aplicarea euristicilor creative.
- Modelul este valabil pentru toate domeniile creaţiei, de la ştiinţă la artă. În altă ordine de idei, el poate fi extins şi la sarcinile algoritmice, cu rezolvări corecte ale problemelor, dar necreative.
- Să observăm însă că modelul nu explică descoperirile nespecialiştilor, profani în specialitatea în care s-a întîmplat să realizeze creaţia / descoperirea, şi nici descoperirile din întîmplare (prin serendipitate), unde motivaţia intrinsecă poate fi puternică, dar focalizată pe altă sarcină, cea curentă, urmărită de cercetător, nu pe sarcina care tocmai s-a finalizat prin descoperire.

În concluzie, modelul componenţial al creativităţii este unul din cele mai influente contribuţii recente la teoria creativităţii, pentru caracterul său integrator (cuprinde toate dimensiunile creativităţii; atrage atenţia asupra motivaţiei în creaţie), dinamic (propune o explicaţie a procesului creaţiei), modern (impune atenţiei factorul social) şi, poate, pentru simplitatea şi accesibilitatea elaborării sale.

3.3.2. Teoriile dimensiunilor creativităţii / „P"-urile creativităţii

Informaţia despre creativitate este diversă, complex fiind însuşi fenomenul. Pentru organizarea cercetărilor trecute şi viitoare, Mel Rhodes a grupat datele privind cercetarea creativităţii în 4 categorii sau dimensiuni: studiile, implicit factorii / aspectele, vizînd personalitatea creativă, cele privind procesul, apoi produsul şi aspectele care ţin de mediu. (Cu cîţiva ani mai devreme, în 1957, R. L. Mooney propunea un model integrator pentru cei patru P ai creativităţii, dimensiuni adesea abordate antagonic în literatură). Într-un studiu de numai 5 pagini („An Analysis of Creativity", 1961), devenit celebru,

analizînd 40 de definiţii ale creativităţii şi 16 ale imaginaţiei, Mel Rhodes vizualiza creativitatea ca pe o împletire a patru şuviţe cu identităţi distincte, dar operînd funcţional numai în unitate. Sînt cei „4 P" : persoana, procesul, produsul şi „press", presiunea mediului, mai exact „relaţia dintre fiinţele umane şi mediul lor" (Rhodes, 1961, p. 220). Termenul „press" va fi înlocuit ulterior cu un termen mai adecvat – „place", locul (la MacCrimmon, 1994, p. 83) sau cu „cadrul situaţional" (la ecologiştii actuali ca Scott Isaksen, Mary Murdock, Gerard Puccio, Donald Treffinger ş.a.).

„Termenul *persoană*, aşa cum este utilizat aici, acoperă informaţiile despre personalitate, intelect, temperament, fizic, trăsături, mentalităţi, atitudini, imaginea de sine, sistemele de valori, mecanismele de apărare, comportament" (Rhodes, 1961, p. 218). „Termenul de *proces* se aplică motivaţiei, percepţiei, învăţării, gîndirii şi comunicării" (*Idem*, p. 219). „Termenul *press* se referă la relaţia dintre fiinţele umane şi mediul lor. Producţia creativă este rezultatul unui anumit gen de forţe, care acţionează asupra unui anumit gen de persoane în timpul creşterii sau funcţionării acestora. Individul îşi construieşte ideile ca răspuns la constelaţia de motive, senzaţii, percepţii şi imaginaţie. Persoana posedă un intelect multifactorial, incluzînd capacitatea de a stoca informaţii, de a reactualiza şi sintetiza ideile. Fiecare idee apărută reflectă într-un mod particular sinele autorului, echipamentul său senzorial, mentalitatea sa, sistemele sale de valori şi condiţiile experienţelor sale cotidiene de viaţă. Fiecare persoană îşi percepe mediul într-o manieră unică ; ceea ce pentru unul este hrană, pentru altul este otravă şi vice-versa. Studiile despre press încearcă să măsoare congruenţa şi disonanţa în ecologia unei persoane" (*Idem*, p. 220). „Cuvîntul *idee* se referă la un gînd care a fost comunicat altor persoane sub formă de cuvinte, pictură, lut, metal, piatră, ţesătură sau alt material. Cînd vorbim de o idee originală subînţelegem un grad de noutate în concept. Cînd ideea îmbracă o formă tangibilă, ea este numită *produs*. Fiecare produs al minţii şi mîinii omului prezintă un record al gîndirii sale la un moment dat. Astfel, ideea unui nou mecanism reflectă gîndurile specifice ale inventatorului din momentul în care s-a născut conceptul" (*Idem*, p. 221). În faţa noastră, profetiza în încheiere Mel Rhodes, stă aventura cercetării celor 4 P, a aflării modului de identificare a persoanei creative, a predării procesului creativ, a aflării modalităţii de a lua temperaturile persoanei şi a mediului său ambiant instabil pentru a organiza congruenţa între cei doi, a dezvoltării unei scări de clasificare a produselor în funcţie de gradul lor de noutate (*Idem*, p. 222).

Modelul lui M. Rhodes a constituit şi încă mai constituie paradigma cea mai larg acceptată pentru încadrarea studiilor într-un sistem.

El a avut a avut cel puţin trei consecinţe :

- a conştientizat ideea că preocupări pînă atunci separate se întîlnesc în acelaşi concept, întrucît dimensiunile creativităţii sînt cei „4 P" (pattern reiterat de D. W. MacKinnon, J. C. Raven, M. Stein, D. Treffinger şi încă utilizat drept cadru referenţial de literatura europeană, inclusiv de cea românească, de literaturile asiatică, australiană sau africană) ;
- al doilea efect a fost acela că, tratînd la rîndul său separatist cele patru dimensiuni, taxonomia lui Rhodes a deschis cercetării capitole tot atît de compartimentate, în pofida atenţionării din partea autorului asupra interacţiunilor dinamice dintre dimensiuni şi factori ;
- în fine, după cum era previzibil, s-au ivit disidenţii, care încep prin a recalcula numărul de „P" (citeşte dimensiuni) ai creativităţii şi continuă prin a reproşa compartimentarea şi, mai ales, caracterul static al modelului.

Cercetătorii recenţi mai adaugă un „P", al cincilea : problema / sarcina (Isaksen, 1993 ; MacKrimmon, 1994). O serie de autori nominalizează Cosmosul ca dimensiune încă neverificată obiectiv, dar cu influenţă reală (deci un alt posibil „P"), modelul hologramatic al lui Pribram-Bohm fiind unul din argumentele cele mai convingătoare (J. Kathena, M. Ferguson, Pribram, A. Ahsen).

Autorii care pot fi raportaţi la teoriile P-urilor creativităţii sînt preocupaţi atît de inventarierea dimensiunilor, cît şi de analiza fiecăruia şi doar în plan secund de identificarea legăturilor intime dintre acestea în perspectivă dinamică. Sînt teorii structuraliste care au prioritate cronologică, dar actualmente apar ca foarte puţin creditate.

3.3.3. Modelul ecologist al creativităţii, expresie a abordării interacţioniste / holiste

Modelul ecologist este mai degrabă o abordare, o perspectivă, întrucît s-au elaborat mai multe modele din această categorie (de exemplu, *modelul interacţionist al comportamentului creativ* propus de R. Woodsman şi Lyle Schoenfeldt, 1990, pp. 279-290). Esenţa acestor modele constă în considerarea şi identificarea variantelor optime de interacţiuni între problemă şi persoană, aşa cum este ea influenţată de experienţa anterioară a individului şi de circumstanţele concrete ale situaţiei curente, pentru a obţine eficienţa maximă la nivel de produs. Abordarea ecologistă combină explicaţiile comportamentului creativ oferite de psihologia personalităţii şi cognitivă, cu cele de psihologie socială.

Ne vom opri asupra modelului intens promovat de şcoala de la Buffalo.

S. Isaksen compară creativitatea cu un diamant, iar dimensiunile creativităţii cu faţetele acestuia : „... Poţi privi ori bijuteria întreagă, ori doar una din feţele diamantului, dar să nu pierzi din vedere că tu priveşti doar o faţetă, şi nu întregul. Valoarea survine, operaţional, numai atunci cînd sînt luate în considerare toate aspectele" (Isaksen, 1987, p. 10). Dar S. Isaksen merge mai departe de această perspectivă globalistă, spre interacţionism sau ecologism.

Abordarea separatistă iniţială în înţelegerea creativităţii le-a permis unor cercetători (ca Osborn, 1953 ; Parnes, 1967 ; Parnes, Noller & Biondi, 1977) să construiască un model eficient al procesului, de largă aplicabilitate, care a demonstrat că poate mări în mod semnificativ abilităţile indivizilor de a rezolva probleme şi de a gîndi creativ. S-a observat, însă, că studenţii care au abandonat seria de cursuri aveau trăsături de personalitate comune : erau spontani, fluenţi, originali şi artistici. Devenise clară necesitatea de a investiga interacţiunile dintre caracteristicile studenţilor şi aspectele procesuale ale rezolvării creative a problemelor (CPS).

Au apărut cercetări care au studiat trăsăturile celui care învaţă, interrelaţiile acestora şi implicaţiile lor pentru învăţarea conduitei creative. Această tematică este cunoscută sub numele de investigaţia interacţiunilor aptitudini-tratament (ATI) şi ea oferă încă un larg cîmp de cercetare. De exemplu, mulţi cercetători au studiat o diversitate de variabile care ţin de diferenţele individuale şi impactul lor separat şi interactiv asupra performanţei elevului / studentului într-un număr de discipline de învăţămînt. Se credea că aceste informaţii le vor permite celor din învăţămînt să ofere programe adecvate anumitor indivizi, pentru a le ridica nivelul reuşitei. Din păcate, acest gen de cercetări nu a avut ecou în practică, pentru că ignora raportarea la celelalte dimensiuni ale creativităţii.

Scott Isaksen, Gerard Puccio şi Donald Treffinger şi-au propus obiectivul de „a înţelege interacţiunile naturale dintre factorii care duc la productivitatea creativă" printr-o abordare pe care au numit-o „ecologistă" sau interacţionistă. „Ne preocupă interacţiunea dintre mai multe variabile într-un context specific, într-o manieră foarte asemănătoare ecologistului care explorează interacţiunile dintre componentele vii şi nevii din cadrul unui ecosistem" (Isaksen, Puccio, Treffinger, 1993, p. 156).

Această abordare ecologistă se revendică din lucrările lui Guilford (1979), Torrance (1979) şi MacKinnon (1978), care sînt unanimi în a aprecia ca fenomenul creativităţii nu este în nici un caz unidimensional. Şi alţi autori care au pornit de la fundaţiile stabilite de Guilford, Torrance şi MacKinnon au subliniat necesitatea studierii interacţiunilor complexe (de exemplu Rhodes, Stein, Helson, Harrington). „În cele din urmă va trebui să ştim ce fel de oameni folosesc ce fel de tehnici pentru ce fel de probleme în ce genuri de condiţii" (Stein, 1975, p. 283). R. Helson afirma că „vitalitatea domeniului rezidă astăzi în experimentele de tip natural, care mai curînd contextualizează comportamentul creativ, decît să compartimenteze. Folosirea contextelor istoric, al dezvoltării individului şi ecologic, în asociaţie cu instrumentele de măsurare a creativităţii şi personalităţii ne vor permite să vedem mai clar care persoane sînt creative, cum, unde şi de ce" (1988, p. 58). Harrington (1990) a oferit un cadru de examinare a relaţiilor funcţionale dintre oameni, procese şi ecosisteme.

Această abordare urmăreşte realizarea unui „profil al creativităţii", definit de şcoala de la Buffalo în felul următor: „*Profiling* înseamnă elaborarea unui cadru multidimensional destinat să ajute la înţelegerea, predicţia şi facilitarea performanţei în rezolvarea creativă a problemelor. Acest cadru ia în considerare o constelaţie de caracteristici cognitive, metacognitive şi de personalitate; dimensiuni ale situaţiei, cum ar fi climatul şi cultura; elemente ale sarcinii; conduite care ţin de proces; în fine, calităţi ale produsului sau rezultatului" (Isaksen, Puccio, Treffinger, 1993, p. 157). Intenţia cercetătorilor din perspectivă ecologistă este de a construi o imagine completă a diferitelor interacţiuni între elementele aparţinînd dimensiunilor fundamentale ale creativităţii. Cercetarea ecologistă investighează modurile în care se articulează între ele piesele acestui puzzle şi în care variază aceste articulaţii în diferite contexte. Este vorba de a ajuta procesul de identificare, pentru o anumită sarcină sau scop, într-un anumit context şi în circumstanţe specifice, în prezenţa anumitor capacitaţi şi talente creative ale persoanei, a celei mai bune căi de a valorifica toate acestea (Puccio, 1993). Obiectivele finale sînt eficientizarea procesului creativ, a procesului de rezolvare a problemelor, sau încorporarea lor într-o interesantă şi eficientă experienţă de învăţare sau antrenament.

Cele cinci dimensiuni majore pe care trebuie să le ia cineva în considerare într-o viziune ecologistă asupra creativităţii sînt: orientarea personală, cadrul situaţional, sarcina, procesul CPS (Creative Problem Solving, însemnînd rezolvarea creativă a problemelor) şi produsul.

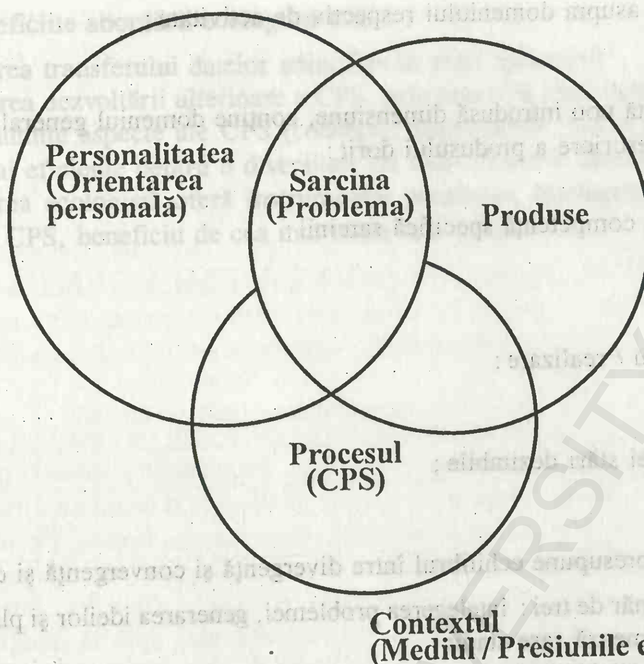


Figura 3. Dimensiunile creativităţii în abordarea ecologistă promovată de S. Isaksen, G. Puccio şi D. Treffinger

Orientarea personală include caracteristicile personalităţii creative şi capacităţile care ţin de gîndirea creativă:

- stilul cognitiv şi de învăţare;
- competenţe;
- motivaţie;
- ereditate;
- trăsături de personalitate;
- bagaj informaţional şi experienţă;
- valori şi deprinderi care ţin de munca în echipă;
- deprinderi, bariere şi blocaje;
- deschiderea şi atitudinea faţă de CPS;
- altele.

Cadrul situaţional include:

- percepţia individului faţă de climatul psihologic;
- percepţia individului faţă de valorile şi normele culturale;
- cultura organizaţională;
- stilurile şi comportamentele predominante de leadership;
- sistemele şi structurile de recompensă;
- resursele şi sprijinul din partea conducerii;
- percepţia oamenilor faţă de orientarea strategică de ansamblu;
- constrîngerile externe (reale sau percepute) şi impactul lor asupra individului;

- concepţia curentă asupra domeniului respectiv de activitate;
- altele.

Sarcina, această nou introdusă dimensiune, conţine domeniul general în care va fi utilizat CPS şi o descriere a produsului dorit:
- importanţa;
- genul şi gradul de competenţă specifică sarcinii;
- ambiguitatea;
- complexitatea;
- noutatea;
- calendarul de lucru / realizare;
- istoria;
- implicarea altora;
- imaginarea viitoarei stări dezirabile;
- altele.

Procesul CPS presupune echilibrul între divergenţă şi convergenţă şi cuprinde:
- componente, în număr de trei: înţelegerea problemei, generarea ideilor şi planificarea acţiunii. Ele subsumează şase stadii:
  1. găsirea situaţiei problematice;
  2. găsirea datelor relevante;
  3. găsirea problemei;
  4. găsirea de idei;
  5. găsirea de soluţii;
  6. găsirea acceptării din partea altora.
- instrumente;
- caracteristicile clientului (persoana, grupul sau firma care solicită ajutor pentru rezolvarea creativă a unei probleme);
- caracteristicile facilitării (conducerii procesului prin care grupul, numit grup de resurse, sau individul rezolvă problema în mod creativ);
- atributele grupului de resurse;
- învăţarea experienţială;
- altele.

Produsul. În vreme ce dimensiunea „Sarcină" exprimă rezultatele dorite, dimensiunea „Produs" se referă la rezultatele reale din CPS:
- concretitudinea;
- noutatea;
- utilitatea;
- completitudinea;
- sinteza, calitatea stilistică;
- difuzarea;
- alte variabile care influenţează aplicarea cu succes a CPS: impactul, vandabilitatea;
- satisfacţia (energie, plăcere);
- altele.

Beneficiile abordării ecologiste sînt:

- asigurarea transferului datelor ştiinţifice în zona aplicativă;
- stimularea dezvoltării ulterioare a CPS, prin aceea că ajută la înţelegerea modului în care anumite aspecte ale CPS (concepte, instrumente, stadii sau componente) sînt cele mai eficiente pentru o diversitate de indivizi într-o diversitate de situaţii;
- abordarea ecologistă oferă instrumentul predicţiei, înţelegerii şi facilitării performanţei CPS, beneficiu de cea mai mare importanţă.

4. CREATOLOGIA CA ŞTIINŢĂ EMERGENTĂ

Primul pas spre constituirea unei discipline a creativităţii l-a constituit atitudinea critică, mai degrabă recunoaşterea caracterului static, fragmentar şi deseori polemic al informaţiilor acumulate, lăsînd deoparte elementele mitologice şi metafizice tradiţionale. Contribuţiile majore sînt din partea psihologiei, cum este şi firesc, dar monopolul acesteia este iremediabil demolat de abordările concentrice care vin din partea unor discipline ca sociologia, estetica, logica, pedagogia, economie, filosofia, antropologia, istoria. Este nevoie de o paradigmă teoretică şi metodologică aptă să integreze toate aspectele creativităţii într-un sistem complet şi dinamic. Această paradigmă va avea, inevitabil, psihologia ca nucleu, dat fiind caracterul eminamente psihologic al creaţiei, dar va valorifica interdisciplinar şi contribuţiile altor ştiinţe.

De aproximativ un deceniu un economist maghiar, Istvan Magyari-Beck, a lansat cercurilor de cercetători ai creativităţii provocarea de a se angaja în design-ul, fundamentarea şi impunerea în atenţia lumii ştiinţifice a acestei necesare ştiinţe, pe care a denumit-o creatologie (Magyari-Beck, 1993).

> În literatura noastră, termenul fusese utilizat anterior de Paul Popescu-Neveanu în *Dicţionarul de psihologie*, dar într-o accepţiune mai restrînsă şi destul de confuză, de „... disciplină complexă care se ocupă de tehnicile, procesele şi formele creaţiei. Este ştiinţa despre creativitate, îmbrăţişînd şi cunoştinţele pe care le oferă diverse curente cum sînt brainstormingul şi sinectica" (Popescu-Neveanu, 1978, p. 158).

Magyari-Beck vede creatologia ca pe o ştiinţă transdisciplinară, aptă să sintetizeze abordările diferite ale creativităţii : sociologice, psihologice, economice, scientometrice, ştiinţa managementului, teoria organizaţiei, ştiinţa computerelor, teoria şi istoria artei, ştiinţele umaniste şi ştiinţele exacte. Mai analitică şi comprehensivă decît modelul celor 4 P, 5 P sau chiar 6 P (care, trebuie să recunoaştem, au avut şi au o importantă funcţie organizatoare pentru informaţia şi cercetările asupra creativităţii), matricea creatologiei oferă o deschidere mai largă şi se constituie totodată într-un instrument organizator al informaţiei şi cercetărilor viitoare.

În matricea lui Magyari-Beck „factorii sociali" (persoană, grup, organizaţie şi cultură) intersectează cele trei coloane reprezentate de „abilitate", „proces" şi „produs" (vezi tabelul 7, „Matricea creatologică de bază (Magyari-Beck)"). Adăugînd la cele 12 celule din matrice criteriile perechi de calitate-cantitate, pe de o parte, şi factual-normativ,

pe de alta, Magyari-Beck obține 48 arii distincte ale creatologiei. Cultura și Organizațiile sînt obiectul de studiu al antropologiei culturale, sociologiei și economiei. Știința managementului și teoria organizațiilor pot fi adăugate acestui grup de discipline la un nivel organizațional. Grupurile mai sînt studiate de sociologie – mai precis de micro-sociologie și psihologie socială. Personalitatea este obiectul de studiu al psihologiei, fiziologiei psihologice ș.a.m.d.

„Unde este *press* în acest model? Avem două posibilități: dacă îl definim ca pe o forță ambientală, atunci el se va plasa în pătratele 1.1., 1.2 și 1.3. Dacă, însă, *press* este un determinant general al elementelor creativității, atunci el acoperă toată matricea. În acest din urmă caz putem privi *press*-ul ca pe un gen de motivație a personalității, care impulsionează persoana să creeze" (Magyari-Beck, 1990, p. 154).

Tabelul 6. Matricea creatologică de bază (I. Magyari-Beck)

	Abilitate	Proces	Produs
Cultură	1.1. Societate / cultură creativă	1.2. Proces istoric (creativ)	1.3. Produs creativ
Organizație	2.1. Organizație	2.2. Procesul inovării (Cercetare, Dezvoltare, Implementare, Producție, Vînzare)	2.3. Inovația ca produs
Grup	3.1. Echipă creativă	3.2. Rezolvarea în grup a problemelor creative	3.3. Rezultate interdisciplinare (uneori) complexe
Persoană	4.1. Personalitate creativă	4.2. Rezolvarea individuală a problemelor creative	4.4. Creația subiectivă

Unii cercetători au răspuns provocării obiective reprezentate de starea de lucruri, cît și celei personale, reprezentate de Magyari-Beck, și în prezent se identifică dovezile, argumentele, condițiile necesare recunoașterii noii științe: se discută criteriile disciplinarității și se raportează la materialul teoretic și faptic acumulat în creativitate, se identifică genul de disciplinaritate al creatologiei, se cercetează rațiunile de ordin filosofic și didactic.

Starea actuală a informației și metodologiei creativității conține atît provocări, cît și realizări:

- *Simplificarea analitică* (criteriu formulat de Phenix în 1962, apud Isaksen & Murdock, 1993, alături de următoarele două criterii) sau cît de bine poate disciplina respectivă să simplifice cunoașterea. Ea trebuie să reprezinte un sistem conceptual care să ofere un cadru comun de cunoștinte și în interiorul căruia să fie cuprins un grup larg de elemente cognitive. Domeniul creativității deține un spectru larg de teorii, modele și tehnici, dar coerența și acordul comun lasă de dorit, inducînd un anumit grad de confuzie. Și totuși, domeniul este pregătit pentru o anumită ordonare și discriminare, precum și pentru o clasificare de bază.
- Domeniul studiilor asupra creativității respectă în mare parte cerințele de *coordonare sintetică* (care reclamă existența unei structuri conceptuale cu funcția de a releva

patternurile şi relaţiile semnificative), însă este necesară articularea complexităţii relaţiilor şi pattern-urilor la nivel de întreg.

- La criteriul *dinamism* studiul creativităţii răspunde foarte bine ; volumul de cunoştinte este în expansiune, ca şi un numărul crescînd de cercetători şi publicaţii, cît şi o reţea internaţională de schimb de informaţii.

Consideraţii filosofice şi curriculare (vezi şi Isaksen & Murdock, 1993, p. 32). Întrebarea dacă creativitatea poate sau nu poate fi considerată o disciplină este atît de natură filosofică, cît şi didactică.

Ontologic, va trebui să răspundem la întrebarea privind natura realităţii acestei discipline. Realitatea unei discipline este adesea exemplificată prin caracterul explicit al definirii şi prin articularea conceptelor şi terminologiei (*Ce este creativitatea ? Este ea reală ? Există ca şi lucrurile pe care pare a le reprezenta ? Cum să spunem ?*). Or, aici sîntem deficitari, întrucît nu dispunem de o identificare clară a fenomenului creativităţii, într-un limbaj şi cu semnificaţii comun acceptate. Pînă cînd specialiştii în creativitate nu vor putea articula mai adecvat răspunsul la această întrebare, nu ne putem aştepta ca alţii să poată aplica studiile asupra creativităţii în moduri utile şi inteligibile.

Epistemologic, problema nu este să avem un singur adevăr, ci să continuăm a identifica, examina şi comunica ideile de bază din cunoştintele noastre despre creativitate.

Importanţa influenţelor *axiologice* asupra dezvoltării studiilor creativităţii poate fi ilustrată atît la nivel individual, cît şi de profesie. Indivizii sînt animaţi, îndeobşte, de valorile şi credinţa în ameliorarea condiţiei umane.

În unele ţări occidentale se pune şi o problemă concretă : clarificarea standardelor şi practicilor „specialiştilor în creativitate", nu sub forma unui sistem de valori unilateral, ci a unui set de parametri şi linii directoare pentru acţiunea viitoare, care să reflecte corect realitatea şi baza de cunoştinţe a acelora care au optat pentru acest statut.

Un model holistic al creativităţii ca disciplină ar putea avea roluri benefice pentru ştiinţă şi realitatea pe care o serveşte :

- va reevalua, selecta şi sintetiza datele existente şi cele în curs de apariţie ;
- va legitima cercetările nonpsihologice, acceptînd contribuţiile altor ştiinţe decît psihologia şi valorificîndu-le în spiritul interdisciplinarităţii ;
- va funcţiona ca un cadru de referinţă orientativ pentru cercetările viitoare.

Concluzia formulată cu un deceniu în urmă de Scott Isaksen şi Mary Murdock este încă de actualitate : „... există dovezi privind prezenţa potenţialului de disciplinaritate" al creatologiei (Isaksen & Murdock, 1993, p. 32).

*

* *

Pe ansamblu, în studierea creativităţii se pot distinge patru direcţii de preocupări : o primă direcţie am putea-o numi *continuitate şi dezvoltare*, constînd în aprofundarea, detalierea, îmbunătăţirea unor linii inaugurate de clasici în materie. Aceasta se manifestă în următoarele trei moduri : a) dimensiuni ale creativităţii inventariate şi abordate distinct, compartimentate, de sine stătătoare la nivel de dimensiune sau doar al unuia dintre factorii constituenţi (de cele mai multe ori aceasta fiind dimensiunea „personalitate") ;

b) proces creativ; c) şi o categorie miscellanee, de diverse – evaluarea creativităţii, metodele de creativitate etc. O a doua direcţie constă în pătrunderea spiritului *holistic,* integrator, nu doar în practica cercetării experimentale sau în teoriile explicative, dar şi în cercetarea, în filosofia creativităţii. A treia preocupare este reprezentată de momentul actual al procesului de structurare a *creatologiei ca ştiinţă*, iar ultima, actuală şi prospectivă, este atentă la *provocările* epistemice, la întrebări la care răspunsul nu este încă satisfăcător şi la noi interogaţii adresate cercetării.

5. ISTORIC ŞI ACTUALITATE ÎN STUDIUL CREATIVITĂŢII ÎN ŢARA NOASTRĂ

5.1. Abordare tangenţială a creativităţii între cele două războaie mondiale

Între cele două războaie mondiale creativitatea în accepţiunea modernă nu a putut constitui obiectul bine definit de studiu, atîta timp cît conceptul actual a fost structurat abia după cel de al doilea război mondial şi nu la noi mai întîi, ci în Statele Unite. Se pot decela, însă, **premise teoretice** interesante, la unii autori interbelici remarcabili, în cadrul unor volume sau teorii valoroase. Le vom cita, cu observaţia că, deşi originale şi valoroase pentru istoria ştiinţei noastre, aceste contribuţii nu se constituie, totuşi, în filieră directă cu studiul actual al creativităţii. Este vorba despre ideile lui Gabrea, Rădulescu-Motru, Liviu Rusu şi, desigur, Ştefan Odobleja. **Cercetarea** capacităţii creative începuse şi chiar înregistrase cîteva realizări promiţătoare : sugestii pentru individualizarea educaţiei bazată pe nivelul de inteligenţă al acestora ; o metodă pentru selecţia de grup a elevilor talentaţi, de 11 ani ; cercetări şi experienţă în selecţia valorilor şi orientarea profesională, cîteva modele de măsurare şi evaluare a aptitudinilor speciale.

Iosif Gabrea (1893-1975), pedagog, este cunoscut pentru lucrarea sa *Şcoala creiatoare. De la individualitate la personalitate* (1927), în care demonstrează că idealul oricărui individ / individualitate este personalitatea. Gabrea a promovat ideea progresistă a dezvoltării personalităţii elevilor prin stimularea individualităţii acestora şi printr-un proces educativ individualizat. În climatul esenţialmente herbartian al învăţămîntului românesc acest suflu de liberalism şi progres a fost, însă, repede stins.

Constantin Rădulescu-Motru (1868-1957), filosof şi psiholog, este bine cunoscut datorită teoriei „personalismului energetic". Rădulescu-Motru este menţionat în orice material istoric asupra studiului creativităţii prin abordările sale originale din teoria culturii, îndeosebi prin „teoria vocaţională". Una din cele mai însemnate cărţi ale lui Rădulescu-Motru se înscrie chiar în acest domeniu : *Vocaţia, factor hotărîtor în cultura popoarelor* (1932). C. Rădulescu-Motru a avansat ideea că societatea românească ar putea progresa prin „renaşterea sufletească" şi prin construirea unui nou ideal educativ şi psihologic : „personalitatea energetică" (vezi lucrarea *Personalismul energetic*, 1927), care să aibă posibilitatea dezvoltării în funcţie de propriile înclinaţii. Autorul a insistat pe rolul muncii în procesul de dezvoltare a personalităţii şi a recomandat personalităţi

active şi specialişti devotaţi profesiei lor (ca efect al vocaţiei acestora pentru profesia practicată). În opinia sa, cel mai înalt nivel pe care-l poate atinge personalitatea în dezvoltarea sa este reprezentat de persoana cu vocaţie, care „reprezintă un amestec al factorilor psihologici, care creează condiţiile unei activităţi libere, guvernate de norme sociale şi ideale". Comunismul nu a valorificat opera acestui autor.

Liviu Rusu (1901-1985), estetician şi eseist, a scris o erudită şi interesantă carte în limba franceză: *Essai sur la création artistique. Contribution à une esthétique dynamique*, 1935, tradusă mai tîrziu şi în româneşte (1937, *Eseu asupra creaţiei artistice*, reeditată ulterior). El susţine că talentul artistic constă în capacitatea de a pătrunde în cutele adînci ale „eului primar / originar", pentru a prinde şi a materializa marile sensuri ale existenţei. Eul originar este un nucleu cristalizat din fenomenul esenţial al curgerii vieţii. În atitudinea estetică acesta devine starea *dominantă*. Acest ego originar dispune de o natură intenţională, atît timp cît el se îndreaptă dinspre origini către comunicarea cu mediul, în special mediul social. În felul acesta eul originar îşi relevă dinamismul şi orientarea socială către artă. Frumosul şterge discrepanţele dintre dintre lumea subiectivă şi cea obiectivă. El este guvernat de o logică specială, în funcţie de care, alături de criteriul tensiunii dialectice, L. Rusu identifică trei tipuri artistice: simpatetic, demoniac echilibrat şi demoniac expansiv. Nebunia, demonstrează Liviu Rusu, este o condiţie intrinsecă structurii de personalitate a individului creativ, intrinsecă actului creaţiei de fapt, şi nu un accident perturbator.

Ştefan Odobleja aduce o provocare studiilor asupra creativităţii în *Psihologia consonantistă* (1937-1938), cu o viziune care a fost *de facto* o avanpremieră a teoriei cibernetice a cărui paternitate îi va reveni lui Norbert Wiener, din păcate fără paternitate *de jure* recunoscută de lumea ştiinţifică. În volumul respectiv, Odobleja consacră creativităţii un capitol întreg, deosebit de dens în idei („Arta de a crea (Euristica)", 47 pagini în versiunea ulterior tradusă în româneşte din ediţia princeps în limba franceză). Odobleja rămîne prin cel puţin patru contribuţii notorii în teoria şi latura aplicativă a creativităţii:

(a) elaborează o definiţie a euristicii;
(b) elaborează o tipologie a actelor creative;
(c) stabileşte componentele „tehnologiei" descoperirii şi invenţiei;
(d) în fine, vine cu un model operaţional al creaţiei, alcătuit din 10 tipuri de procese de gîndire: 1. Descoperirea de întrebări (devenită posibilă datorită aptitudinii pe care o numim astăzi „sensibilitate la probleme"); 2. Analiza; 3. Sinteza şi elaborarea; 4. Definirea; 5. Divizarea; 6. Verificarea; 7. Obiectivarea; 8. Retorica; 9. Critica; 10. Scrierea.

Proclamarea educabilităţii creativităţii este, de asemenea, o atitudine constructivă la Odobleja. Iată ce afirmă el: „O bună parte a genialităţii este de natură tehnică, această parte o putem învăţa. Desigur, ştiinţa creaţiei nu va putea, ea singură, să creeze filosofi, inventatori, artişti, savanţi şi strategi. Ea este, totuşi, foarte utilă şi [...], adeseori, hotărîtoare în producerea geniilor [...]. Nu este, însă, suficient a cunoaşte principiile generale ale artei de a crea: trebuie, în plus, ca ele să fie exersate (subl. autorului) pînă la automatizare, pînă la însuşirea lor ca pe nişte obişnuinţe fireşti, pînă vom face din ele a doua noastră natură" (Odobleja, 1982, pp. 554-575).

În fine, îl vom menţiona aici şi pe **Al. Roşca** (1906-1996), profesor de psihologie la universitatea clujeană, care şi-a desfăşurat activitatea în special în perioada comunistă, deşi începutul l-a făcut în 1943, prin publicarea cărţii *Selecţia valorilor*. După cel de al doilea război mondial el a popularizat în România teoriile, datele, ideile, metodele occidentale, în special americane asupra creativităţii. Acest început se petrecea 1967, cînd evoca metoda brainstorming pentru prima dată în literatura românească (în volumul colectiv *Creativitate. Modele. Programare,* semnat de Al. Roşca şi colab.).

5.2. Studiul creativităţii în perioada comunistă

În regimul totalitar creativitatea ca fenomen a fost profund afectată. Comunismul a deformat valorile politice, economice, sociale şi morale, influenţînd în consecinţă manifestarea creativităţii. Duplicitatea regimului a compromis valori ca egalitatea, libertatea, centralismul democratic sau creativitatea, care, pe măsură ce-şi relevau sensul distorsionat, deveneau factori descurajanţi, inhibitori sau devianţi pentru creativitatea autentică.

Creativitatea a fost declarată drept obiectivul major al educaţiei, ea fiind calea principală de a întrece capitalismul în cursa pentru dezvoltarea economică. În ultima perioadă comunistă a lui N. Ceauşescu utopia acestuia era de a demonstra că orînduirea comunistă este cea mai bună din lume, iar „creativitatea de masă" urma să-l ajute în realizarea acestui ţel ambiţios. S-a încercat, astfel, cultivarea creativităţii în rîndurile unor mase largi de oameni, iar rezultatul a constat într-o mişcare a inventatorilor, pe de o parte, şi a creaţiei folclorice, pe de alta. Puterea creativităţii a început chiar să fie supraestimată de unicul conducător şi el a cerut imperios ca 95 % din produsele româneşti să se ridice la nivelul mondial, iar restul de 5 % să-l depăşească.

În realitate existau numeroase şi decisive **blocaje ale creativităţii** produse asupra salariaţilor şi conducerii economice şi culturale de către climatul politic, cum ar fi:

a) *Bariere de mediu, atît material cît şi psiho-socio-organizaţional*: lipsa echipamentelor şi/sau menţinerea utilajelor uzate moral şi/sau defecte ; condiţii de muncă improprii ; marea cantitate de timp consacrat de oameni satisfacerii nevoilor de bază ; o mentalitate non-creativă ; conducerea ; educaţia ; accentul pe realizările colective ; sarcinile necreative, în care creativitatea nu era solicitată ; stresul cotidian ; insuficienta informaţie la zi, tot genul de impedimente şi constrîngeri asupra procesului creativ, în special în faza de implementare ş.a.
b) *Duplicitatea morală* a blazat şi pervertit moral tînăra generaţie. Acasă şi cu prietenii apropiaţi oamenii se opuneau liniei oficiale, iar copiii erau învăţaţi să mintă în afara familiei în legătură cu aceste acte duplicitare, declarîndu-şi „profunda şi sincera adeziune la politica partidului".
c) *Critica şi autocritica*, larg practicate în şedinţe, acţionau ca un blocaj psihologic al creativităţii şi în acelaşi timp diminuau încrederea în sine, asumarea riscului şi stima de sine.
d) *Promovarea* se făcea pe criterii politice, în loc de competenţă, ceea ce a determinat la indivizii creativi o nesfîrşită dezamăgire, inhibiţie şi scepticism. Absolvenţii străluciţi, chiar şi medaliaţii olimpici, nu aveau un viitor în care să-şi valorifice potenţialul, ci eşuau în funcţii de rutină.

e) Creativitatea era *cultivată în mod neechilibrat*, în favoarea sportului şi a folclorului şi prin *mijloace groteşti şi vulgare* (vezi, mai ales, cultul personalităţii prin „Cîntarea României" şi „Daciada").
f) *Intelectualitatea*, pătura cu cel mai înalt potenţial creativ, avea cel mai coborît statut – intelectualii erau neglijaţi, dispreţuiţi, ignoraţi, în favoarea clasei muncitoare. Ecouri ale acestei ideologii s-au manifestat şi în strigătele minerilor postrevoluţionari: „Noi muncim, nu gîndim!".

Şi totuşi, *în România comunistă a existat şi creativitate.* Dar de o anumită factură, marcată de totalitarism. Premiile obţinute de elevi la diferite competiţii şcolare internaţionale confirmă aceasta. Fenomenul real de „brain-drain" sau „talent-drain" dinspre România spre ţările occidentale de asemenea o confirmă. Realizările culturale, ştiinţifice şi tehnice sînt o altă dovadă în acest sens. Caracteristicile creativităţii în perioada comunistă ar putea fi următoarele:

a) Au existat persoane creatoare cu *motivaţie intrinsecă*. S-a mai manifestat înclinaţia românului spre *umor*, umor care, de altfel, era motivat de funcţia sa catharctică, defulativă. Mai recunoaştem o creativitate raportată la *supravieţuirea* fizică a economiei, industriei şi a indivizilor, aceştia din urmă utilizînd creativitate şi pentru supravieţuirea morală alături de cea fizică. Un principiu de bază al manifestării creativităţii, acela că „nevoia învaţă pe om", a fost calea cea mai eficientă de adaptare a oamenilor la condiţiile grele de viaţă sau la evitarea acestora.
b) S-a dezvoltat şi o direcţie a creativităţii reclamată şi susţinută oficial: *ingineria şi analiza valorii*. Această metodă este orientată spre scăderea preţului de cost al produselor prin două mecanisme: utilizarea de înlocuitori mai ieftini şi eliminarea unor componente ale produsului, care nu răspund în mod direct funcţiei acestuia. Dacă mai adăugăm *lipsa informaţiei ştiinţifice* la zi, ne aflăm în faţa celui mai mare obstacol în calea marii creativităţi din ştiinţă şi tehnologie. Cît despre creativitatea *culturală şi artistică*, întregul proces creativ era marcat, în măsuri diferite, de ideea că socialismul reprezintă împlinirea aspiraţiilor de veacuri ale poporului român şi, în ultima perioadă, de glorificarea celor doi dictatori, Nicolae şi Elena Ceauşescu.

Din fericire pentru cercetarea creativităţii, *subiectul nu a fost niciodată interzis în mod direct şi explicit*, aşa cum s-au petrecut lucrurile cu alte teme din psihologie şi pedagogie. Astfel, a devenit posibilă o anumită deschidere spre informaţia occidentală, cît şi anumite realizări. Profitînd de acest climat, cercetătorii şi universitarii au desfăşurat cercetări teoretice sau aplicative fie în instituţiile de învăţămînt superior, fie în cele două reţele de institute de cercetare: ale Academiei şi ale Ministerului Învăţămîntului şi Educaţiei. De asemenea, în unele centre de cercetare au fost dezvoltate strategii de cultivare a creativităţii la diverse categorii de beneficiari: elevi şi studenţi, profesori, angajaţi. Ca atare, au apărut cărţi în psihologia şi pedagogia creativităţii, teze de doctorat, capitole despre creativitate în cadrul unor cursuri universitare, întruniri ştiinţifice locale şi naţionale incluzînd acest subiect. S-au format cercetători din tînăra generaţie, cu deschidere spre achiziţiile vest-europene şi nord-americane şi unii au obţinut chiar stagii de documentare în străinătate. Realizările româneşti în creativitate constau în: a) adaptarea şi diseminarea în România a teoriilor şi cercetărilor occidentale; b) propriile lor cercetări, originale şi/sau replică, c) cercetări aplicative şi elaborarea

unor programe de training creativ, finalizate cu ghiduri practice de stimulare şi dezvoltare a creativităţii.

Nimeni nu poate nega faptul că în învăţămîntul comunist au existat preocupări pentru stimularea creativităţii elevilor. Să menţionăm şcolile de muzică şi arte plastice, informatică, şcolile sportive sau clasele speciale de matematică, fizică, chimie sau biologie. Competiţiile şcolare şi sportive, inclusiv olimpiadele, stimulau efortul şi selectau valorile. Elevii superior dotaţi erau supuşi unor antrenamente speciale, intensive şi de performanţă.

Din păcate, totul se desfăşura sub semnul propagandei ideologice, făcînd imposibilă orice cercetare ştiinţifică asupra (supra)dotării intelectuale şi a talentului. Cu certitudine că perioada comunistă a fost o perioadă de stagnare în acest sector, într-o ţară în care între cele două războaie mondiale cercetarea asupra capacităţii creative începuse şi chiar înregistrase cîteva realizări promiţătoare.

Astfel stau lucrurile privite de la distanţă, statistic. La o analiză calitativă, însă, vom constata că în răstimpul de întrerupere aproape totală a contactului psihologilor cu viaţa ştiinţifică occidentală, interval pe care l-am putea estima la 15-20 de ani, în deceniile 8-9 ale secolului trecut, cunoaşterea achiziţiilor în studiul creativităţii a pierdut ritmul, în vreme ce Occidentul – în special SUA – a păstrat o cadenţă devenită normală după memorabilul impuls imprimat de J. P. Guilford în 1950. (În fapt, studiul organizat asupra creativităţii a început la modul efectiv abia după 1957, cînd Guilford a propus modelul structurii intelectului, care include abilităţile de gîndire divergentă – o definiţie mai îngustă a funcţionării mintale creative – ca dimensiune majoră a operaţiilor intelectuale, cît şi abilităţile de transformare şi redefinire).

Condamnaţi la claustrare informaţională, privaţi de şi aşa parcimonioasa hrană ştiinţifică, obişnuiţi să o redigerăm, puţinii psihologi cu preocupări în creativitate s-au trezit săraciţi, rumegînd aceleaşi idei pe care apucaseră a le cunoaşte şi devenind tot mai anacronici. Căci, în cercetarea, teoria şi metateoria (filosofia) creativităţii, dacă sîntem oneşti va trebui să admitem că n-am depăşit starea de epigoni ai străinilor. Această judecată de valoare este valabilă cel puţin pentru perioada contemporană, cînd producţiile ştiinţifice nu credem să mai aibă calibrul unei „psihologii consonantiste" (incluzînd şi „arta de a crea") (1938), de exemplu, sau chiar al unui „eseu asupra creaţiei artistice" (Liviu Rusu, 1935).

Cu privirea spre Apus, ne-am complăcut în acte de preluare, prelucrare şi diseminare a teoriilor altora. Nu avem o teorie de marcă (implicit un teoretician) explicativă pentru cel puţin un segment al creativităţii. Al. Roşca are claritatea bunului didactician, presărată cu unele argumente experimentale proprii (de exemplu în *Copiii superior înzestraţi,* 1941) şi opinii personale, cum ar fi susţinerea insistentă a ideii că flexibilitatea este factorul definitoriu al gîndirii creative; Paul Popescu-Neveanu[1] face

1. Paul Popescu-Neveanu a scris după 1960. Deşi nu a lăsat volume pe această problematică, creativitatea a fost o temă predilectă în cursurile sale universitare, în *Dicţionarul de psihologie* pe care l-a semnat, cît şi în articolele publicate îndeosebi în *Revista de psihologie.* Paul Popescu-Neveanu a insistat asupra legăturii dintre atitudini şi aptitudini în creativitate. Creativitatea este rezultatul acţiunii convergente a factorilor vectoriali (nevoi, motive, afectivitate, scopuri şi atitudini), pe de o parte, şi a factorilor instrumentali, pe de altă parte: operaţii cognitive şi aptitudini. Factorii vectoriali energizează şi direcţionează acţiunile. Cînd aceşti vectori sînt structuraţi într-un mod necreativ, este obstrucţionată actualizarea potenţialului creativ al persoanei respective.

largi şi docte tururi de orizont în problematica creativităţii (sinteze-eseu), ocazie cu care avansează propria opinie că fenomenul creativităţii este de natură bifactorială; în fine, modelul epistemologic-psihologic al creativităţii (Ion Moraru, 1980), care priveşte factorii creativităţii în termeni de „eureme" (un gen de studii de caz asupra unor procese de creaţie renumite), model care ar fi avut şansa de a intra în dialogul internaţional cu ultimele două eureme explicative, mai interesante, specifice creativităţii tehnice, dacă autorul ar fi avut, la rîndul lui, şansa de a-şi face cunoscută cartea.

Cît despre cercetarea empirică, aici găsim investigaţii constatative gen anchetă, montaje experimentale originale sau cercetări-replică, studii de caz (vezi euremele lui I. Moraru) şi, mai ales, tentative de elaborare şi validare a unor modele de antrenament creativ, modele extinse uneori la dezinhibare şi stimulare (Mihaela Roco, 1979; Ana Stoica, 1983; Ana Stoica-Constantin şi Mariana Caluschi, 1989).

După 1989 autorii deja afirmaţi au continuat să publice volume, să ţină cursuri universitare (Mihaela Roco şi Ion Moraru la Bucureşti, Anca Munteanu la Timişoara, iar la Iaşi Mariana Caluschi, la Universitatea „Petre Andrei", Carmen Creţu şi Ana Stoica-Constantin – la Universitatea „Al. I. Cuza"), să disemineze experienţa grupurilor creative (Mariana Caluschi şi Anca Munteanu). Carmen Creţu a realizat o deschidere internaţională fără precedent şi promovează o complexă mişcare în sprijinul copiilor dotaţi şi talentaţi, prin „Asociaţia Română de Asistenţă Psihologică şi Educaţională pentru Copiii Dotaţi şi Talentaţi" (RO-Talent), publicaţii, cursuri, proiecte de cercetare, conferinţe, şcoli de vară, consiliere, spre deosebire de ceilalţi psihopedagogi ai creativităţii, care vizează prioritar creativitatea „normală", ca stil de viaţă şi ameliorare a performanţelor.

6. PROBLEME DESCHISE CERCETĂRII

În faţa psihologiei şi pedagogiei creativităţii stau probleme controversate sau insuficient susţinute de cercetări experimentale. Acestea sînt numeroase, iar exemplele de mai jos nu fac decît să sugereze dimensiunile problematicii :

- relaţia dintre *potenţialul creativ general şi cel specific*, inclusiv *transferabilitatea potenţialului* ;
- relaţia dintre *inteligenţă şi creativitate*, de aproape un secol „definitiv clarificată" şi totuşi incertă ;
- *creierul uman* ca sediu al creativităţii : localizarea cerebrală a funcţiilor şi lateralitatea creierului / „mîna conducătoare" ;
- momentul în care se face *procesarea informaţiei* : în perioada de stocare sau numai în momentul regăsirii ? ;
- efectele *drogurilor* ;
- rolul *psihoterapiei* ;
- rolul *sugestiei* şi *autosugestiei* ;
- *raportul ereditate-mediu* mai aşteaptă unele răspunsuri la întrebări mai vechi, de genul celei ridicate în 1950 de J. P. Guilford : de ce aşa de multe genii se nasc din părinţi anonimi ? ;
- măsurarea creativităţii prin *teste* ;
- *instrumentele existente* pentru evaluarea trăsăturilor motivaţionale, atitudinale şi temperamentale ;
- *stilurile cognitive*, în mod expres cele adaptativ şi inovativ identificate de M. Kirton ;
- studiul *„intermediarilor"* / al *„psihogrupului"* (M. Stein vorbeşte de lanţul personalitate creativă – intermediari – public) ;
- studiul unor *abilităţi încă neelucidate* – de exemplu abilităţi auditive, psihomotorii etc. – deduse din modelul structurii intelectului uman propus de J. P. Guilford, din care în 1986[1] fuseseră demonstrate experimental numai două treimi ;
- *rolul organizaţiilor* în creativitatea individuală ;
- *diferenţele de grup* în materie de creativitate : diferenţe de sex, vîrstă, grupe etnice, diferite grupuri în cadrul unei culturi ;
- Şcoala de la Buffalo (Scott Isaksen, Donald Treffinger, Sidney Parnes, Ruth Noller, M. Biondi) atrage atenţia asupra *procesului de rezolvare creativă a problemelor*

1. Nu avem o informaţie mai recentă.

(CPS – Creative Problem Solving) şi a relaţiilor acestuia cu eventualele limite ale creativităţii;

- *Copiii* ar trebui studiaţi în termeni de vîrste la care sînt pregătiţi să realizeze sarcinile inerente fiecărui pas al modelului CPS[1]. În plus, sarcinile în faţa cărora vor fi puşi vor trebui să corespundă nivelului lor de dezvoltare cognitivă; în caz invers, ei ar putea înţelege procesul de rezolvare creativă a problemelor, dar s-ar lăsa depăşiţi de nivelul cognitiv reclamat de sarcina în cauză. Foarte importantă apare pregătitrea copilului de a trece de la abilităţile concrete la operaţiile formale, iar aceasta întrucît înţelegerea paşilor CPS depinde de nivelurile cognitive;
- Este interesant de investigat starea de pregătire şi abilităţile implicate în *amînarea evaluării*, implicată în fazele divergente ale fiecărui pas CPS. Amînarea evaluării din procesul creativ este un concept foarte apropiat de ceea ce Piaget numeşte supendarea evaluării. Experienţele relevă că abilitatea de suspendare a evaluării este o abilitate operaţională formală, care nu se poate manifesta înainte de instalarea acestui stadiu piagetian;
- Sînt necesare, de asemenea, şi alte studii privind modul în care *tipurile de comportamente creative manifestate de copii relaţionează cu nivelurile proprii de dezvoltare cognitivă*. Acest lucru este indispensabil pentru crearea unei baze de date cu normele şi variaţiile relaţiei dintre abilităţile creative şi stadiile dezvoltării intelectuale, pe de o parte, cît şi nivelurile cognitive, pe de altă parte;
- Cu autoritatea ştiinţifică a autorului unor cărţi de referinţă în creativitate şi a unei activităţi îndelungate, Morris Stein completa în 1993 lista expectanţelor de cercetare în viitor cu teme încă actuale ca acelea pe care le prezentăm în continuare (Stein, 1993, pp. 485-491). Avem nevoie, spune el, de studiul *tipurilor* de persoane şi a *tipurilor* de medii. Vom înregistra progrese dacă ne vom concentra pe subgrupe omogene statistic, indiferent dacă este vorba de grupuri ştiinţifice, artistice, educative sau de cercetarea mediului;
  - Îmbogăţirea bazei de date privin *istoria dezvoltării persoanelor creative*, prin colectarea riguroasă de date biografice ale unor tineri despre care sîntem siguri că îşi vor manifesta potenţialul creativ în viitor. Informaţiile pe care le avem în prezent se bazează pe relatările retrospective ale persoanelor creative, ale familiilor acestora sau ale unor biografi;
  - Ameliorarea caracterului *predictiv* al studiilor de personalitate. Studiile din categoria menţionată mai sus vor permite comparaţiile între felul în care era personalitatea creatorului înainte de a se fi afirmat şi după aceea. Este posibil ca o persoană care s-a manifestat deja creativ să fi înregistrat deja transformări în cîteva aspecte importante, ceea ce face ca noi să nu mai avem în faţă persoana dinaintea realizării performanţei creative;
  - Ar fi interesant de studiat şi *intermediarii* – „psihogrupul", criticii de artă, muzeografii, comitetele de acordare a burselor etc. – întrucît aceştia joacă un anumit rol în procesul creativ. Am putea cunoaşte, de asemenea, ce se petrece în

1. Menţionăm că paşii CPS sînt: *înţelegerea problemei* (1. identificarea situaţiei problematice / zonei de interes; 2. identificarea datelor; 3. identificarea problemei), *generarea ideilor* (4. identificarea ideilor); *proiectarea acţiunii şi implementării* (5. identificarea soluţiei şi 6. identificarea acceptării) (vezi p. 200).

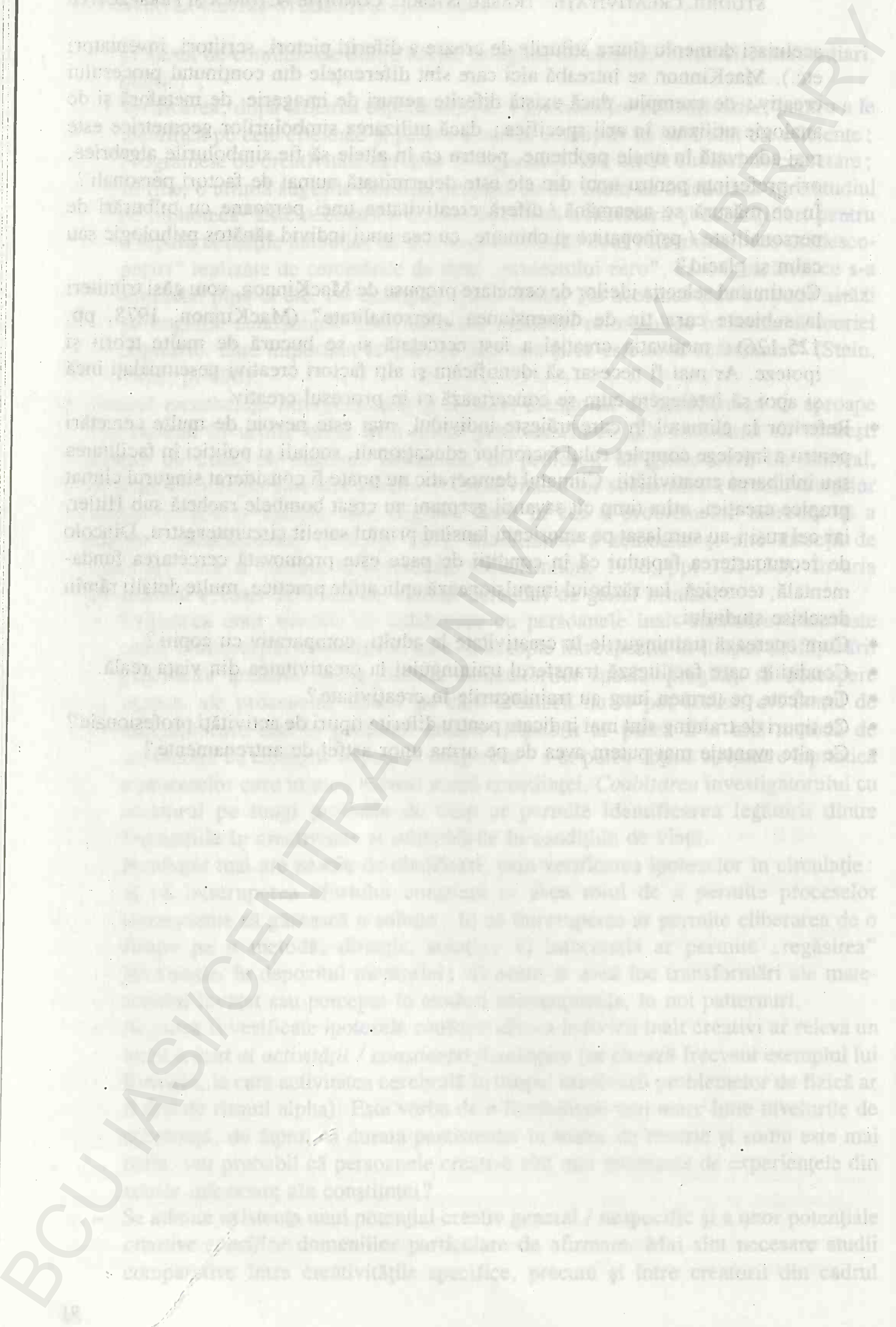
procesul de comunicare dintre aceste categorii de oameni (creatori, intermediari, public) ;
- Verificarea, după izolarea experimentală, a *procedeelor educaţionale*, pentru a le identifica pe cele eficiente şi pentru a stabili condiţiile în care sînt ele eficiente ;
- Programele de creativitate derulate în organizaţii sînt un alt subiect de cercetare ;
- În fine, o ultimă sugestie din lista propusă de M. Stein ne orientează spre studiul de bibliotecă. Este necesară o trecere în revistă a literaturii şi achiziţiilor, pentru a separa noutăţile autentice de cele care constituie doar reformulări sau „redescoperiri" realizate de cercetările de tipul „proiectului zero", care ignoră tot ce s-a acumulat pînă la ele. De exemplu, spune Stein, „în accentul care se pune astăzi pe cogniţie cunoştinţele anterioare sînt adeseori reformulate în termenii teoriei cognitive. Este important să ştim ce este nou şi ce este doar reformulat" (Stein, 1993, p. 490).

• Studiul *creativităţii interpersonale şi sociale*, menţionat de MacKinnon cu aproape trei decenii în urmă, oferă încă multe piste deschise. „Ce înseamnă să vorbeşti despre un lider, un manager industrial, un profesor, un guvernator, un general, director de colegiu care sînt creativi ? Creativitatea lor se manifestă în aria relaţiilor interpersonale şi sociale, mai degrabă decît în cea a problemelor teoretice şi a ideilor" (MacKinnon, 1978, p. 121). MacKinnon a semnalat şi alte direcţii de cercetare care se menţin în actualitate (MacKinnon, 1978, pp. 120-130). În aria **procesului creativ** ar fi util de realizat cercetări de genul următor :
- Utilizarea unor metode de colaborare cu persoanele înalt creatoare, cum este cazul *introspecţiei verbalizate*, care să accepte introspecţia în timpul desfăşurării proceselor creative, permiţîndu-le cercetătorilor special pregătiţi să descopere aspecte ale procesului creativ pe care creatorii nu le pot sesiza, ori lanţul de asociaţii care duc la produsul creativ. *Hipnoza* ar putea fi o altă metodă de colaborare cu creatorii dispuşi să coopereze – s-ar putea obţine o relatare hipnotică a proceselor care în mod normal scapă conştiinţei. *Coabitarea* investigatorului cu creatorul pe lungi perioade de timp ar permite identificarea legăturii dintre fluctuaţiile în creativitate şi schimbările în condiţiile de viaţă.
- *Incubaţia* mai are nevoie de clarificări, prin verificarea ipotezelor în circulaţie : a) că întreruperea efortului conştient ar avea rolul de a permite proceselor inconştiente să găsească o soluţie ; b) că întreruperea ar permite eliberarea de o fixaţie pe o metodă, direcţie, soluţie ; c) informaţia ar permite „regăsirea" informaţiei în depozitul memoriei ; d) acum ar avea loc transformări ale materialului învăţat sau perceput în moduri convenţionale, în noi patternuri.
- Ar putea fi verificate ipotezele conform cărora indivizii înalt creativi ar releva un *nivel scăzut al activităţii / conştienţei fiziologice* (se citează frecvent exemplul lui Einstein, la care activitatea cerebrală în timpul rezolvării problemelor de fizică ar fi fost de ritmul alpha). Este vorba de o flexibilitate mai mare între nivelurile de conştiinţă, de faptul că durata persistenţei în starea de reverie şi somn este mai mare, sau probabil că persoanele creative sînt mai interesate de experienţele din stările inferioare ale conştiinţei ?
- Se admite existenţa unui potenţial creativ general / nespecific şi a unor potenţiale *creative specifice* domeniilor particulare de afirmare. Mai sînt necesare studii comparative între creativităţile specifice, precum şi între creatorii din cadrul

aceluiaşi domeniu (între stilurile de creare a diferiţi pictori, scriitori, inventatori etc.). MacKinnon se întreabă aici care sînt diferenţele din conţinutul procesului creativ : de exemplu, dacă există diferite genuri de imagerie, de metaforă şi de analogie utilizate în arii specifice ; dacă utilizarea simbolurilor geometrice este mai adecvată în unele probleme, pentru ca în altele să fie simbolurile algebrice, ori preferinţa pentru unul din ele este determinată numai de factori personali ?

- În ce măsură se aseamănă / diferă creativitatea unei persoane cu tulburări de personalitate / psihopatice şi chinuite, cu cea unui individ sănătos psihologic sau calm şi placid ?
- Continuînd selecţia ideilor de cercetare propuse de MacKinnon, vom găsi trimiteri la subiecte care ţin de dimensiunea „personalitate" (MacKinnon, 1978, pp. 125-126) : motivaţia creaţiei a fost cercetată şi se bucură de multe teorii şi ipoteze. Ar mai fi necesar să identificăm şi alţi factori creativi nesemnalaţi încă şi apoi să înţelegem cum se concertează ei în procesul creativ.

- Referitor la climatul în care trăieşte individul, mai este nevoie de multe cercetări pentru a înţelege complet rolul factorilor educaţionali, sociali şi politici în facilitarea sau inhibarea creativităţii. Climatul democratic nu poate fi considerat singurul climat propice creaţiei, atîta timp cît savanţii germani au creat bombele rachetă sub Hitler, iar cei ruşi i-au surclasat pe americani lansînd primul satelit circumterestru. Dincolo de recunoaşterea faptului că în condiţii de pace este promovată cercetarea fundamentală, teoretică, iar războiul impulsionează aplicaţiile practice, multe detalii rămîn deschise studiului.
- Cum operează trainingurile în creativitate la adulţi, comparativ cu copiii ?
- Condiţiile care facilitează transferul trainingului la creativitatea din viaţa reală.
- Ce efecte pe termen lung au trainingurile în creativitate ?
- Ce tipuri de training sînt mai indicate pentru diferite tipuri de activităţi profesionale ?
- Ce alte avantaje mai putem avea de pe urma unor astfel de antrenamente ?


BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Partea a doua

FACTORI DE PERSONALITATE CARE CONDIŢIONEAZĂ CREATIVITATEA

1. FACTORI COGNITIVI
ŞI DE PROCESARE INTELECTUALĂ

Introducere

Raţiunea studierii personalităţii creative este dublă. În primul rînd, este utilă cunoaşterea personalităţii creative din motive de predicţie a performanţei. O dată ce s-au identificat anumite însuşiri la personalitatea adultă cu creativitate actualizată, avem motive să ne aşteptăm ca ceilalţi indivizi la care recunoaştem aceleaşi însuşiri – adulţi, adolescenţi şi chiar copii – să se manifeste, în viitor, ca persoane creatoare, dacă vor beneficia de condiţiile de mediu favorabile. În al doilea rînd, studiile asupra persoanei creative pot fi utile în ridicarea nivelului performanţelor, atît prin dezvoltarea factorilor specifici personalităţii creatoare la indivizii de toate vîrstele, cît şi prin valorificarea prin apelul la ele în procesul de rezolvare creativă a problemelor (CPS).

Cele mai importante cercetări empirice asupra unor personalităţi creative eminente au început cu studiul lui Giorgio Vasari, în 1568 (Vasari, apud MacKrimmon, 1993, p.93), el însuşi artist. Vasari a subliniat relaţiile dintre particularităţile de personalitate ale artiştilor şi stimuli şi influenţele acestora asupra produselor creative.

William Duff din 1767 (Duff, 1767, apud Puccio, 1991, pp. 1-8) a studiat trăsăturile de personalitate ale lui Milton, Pope, Homer, Shakespeare, Platon, Descartes, Bacon, Newton şi Berkeley. Geniile examinate de Duff păreau să aibă în comun, după părerea autorului, imaginaţia, judecata şi gustul.

Fr. Galton a scris în 1869 una din cele mai remarcabile opere de studiu al geniului, în care demonstra că abilităţile mintale superioare sînt ereditare întocmai ca şi caracteristicile fizice. El a folosit analiza statistică pentru diferenţele individuale, punînd bazele principiilor de regresie şi corelaţie, metodologie utilizată ulterior şi de alte nume sonore în psihologia creativităţii (R. Cattell, în 1903 sau Catherine Cox, în 1926). Au fost examinate astfel datele biografice ale unor oameni de stat, comandanţi militari, literaţi, oameni de ştiinţă, poeţi, muzicieni şi pictori.

Dora Maar a avut şansa de a-l observa pe Picasso direct în procesul pictării celebrei Guernica, ocazie cu care a luat fotografii în diferite stadii ale creaţiei. Materialul a fost ulterior utilizat de R. Arnheim, care a lărgit contextul analizei (Arnheim, apud MacKrimmon, p. 93).

În mod similar a procedat şi A. Rothenberg (Rothenberg, 1979), psihiatru care a examinat creatori de înaltă ţinută şi a oferit date referitoare la apariţia unui poem.

În 1981, E. Gruber (Gruber, apud MacKrimmon, p. 93) a studiat notiţele şi alte scrieri ale lui Darwin şi pentru a identifica stadiile evoluţiei ideilor sale. Utilizînd aceleaşi surse, Freud, apoi Storr şi colaboratorii au venit cu perspectiva psihanalitică.

În ultima vreme s-a afirmat Dean Simonton, care publică studii în care foloseşte biografii şi alte informaţii istorice (Simonton, 1984).

Factori ai creativităţii sînt numite, cum este firesc, condiţiile care permit actului creativ să se realizeze, condiţii care pot fi atît interne, caz în care le denumim condiţii subiective / psihologice / de personalitate ale creativităţii, cît şi externe, de mediu fizic şi mai ales social, la care ne referim deseori cu termenul de climat creativ sau mediu stimulativ. Dar tot „factori ai creativităţii", de această dată definiţi ca inhibitori şi/sau blocanţi, sînt şi cei care frînează ori fac imposibilă manifestarea creativă a individului. Pe scurt, factorii creativităţii pot fi interni *vs.* externi, fiecare dintre ei avînd efecte stimulative / inhibitive asupra creativităţii. Sau, într-o abordare din perspectiva inversă, a efectelor asupra creativităţii, putem spune că stimularea şi/sau inhibarea sînt efectele atît ale factorilor interni, cît şi ale celor externi.

Factorii interni sînt însuşiri şi procese psihice grupate în trei categorii :

I. Factorii cognitivi şi de procesare intelectuală : imaginaţia, gîndirea, cu factorul ei general inteligenţa, intuiţia, memoria ş.a.
II. Aptitudinile speciale : academice, tehnice, ştiinţifice, artistice, creative, de conducere, sociale şi multe altele.
III. Factori noncognitivi şi nonaptitudinali sau, cu un termen mai puţin corect, dar larg utilizat, factori „de personalitate" : factori atitudinali, motivaţionali şi de caracter.

Vom trata mai întîi factorii cognitivi care corelează cu creativitatea, o condiţionează, potenţează, susţin. Ei sînt factorii propriu-zişi ai creativităţii, ceilalţi fiind denominaţi în mod curent doar prin atributul de factori „inhibitori" sau blocaje.

Avem la dispoziţie două posibilităţi de tratare a factorilor intelectuali : o manieră descriptivă şi o prezentare dependentă de etapele traversate de procesualitatea rezolvării creative a problemelor şi/sau a creaţiei. Opţiunea noastră este pentru prezentarea descriptivă.

1.1. Imaginaţia

1.1.1. Termenii de imaginaţie, imagine, imagerie

Imaginaţia este procesul psihic de elaborare a unor imagini noi, prin prelucrarea şi combinarea datelor experienţei cognitive. Definită în sens mai larg, imaginaţia este

un proces mintal conştient prin care sînt evocate idei sau imagini ale unor obiecte, evenimente, relaţii, atribute sau procese neexperimentate sau percepute anterior (Foley, 2003).

Imaginea este definită ca o percepţie / senzaţie în absenţa unui stimul extern, în unele cazuri fiind vorba de o reprezentare în care are loc o reproducere mintală, sub formă de reconstrucţie imaginativă, a percepţiei anterioare a unui obiect extern.

Citîndu-l pe M. L. Rossman, Kathy Goff şi E. Paul Torrance prezintă următoarea definiţe a imaginii : „O imagine este o reprezentare internă a experienţelor şi fanteziilor noastre – un mod în care mintea noastră codifică, stochează şi exprimă informaţia. Ea este limbajul imaginaţiei, emoţiilor şi al sinelui mai adînc" (Rossman, *Healing Yourself*, 1987, apud Goff & Torrance, 1991, p. 297).

Imageria / vizualizarea este procesul psihic de operare cu imagini şi idei. Termenul de imagerie este sinonim cu imaginaţia. Sintagma de *imageria imaginaţiei creative* (creative imagination imagery), consacrată acum, a fost introdusă de A. Richardson (1968), care a făcut şi o identificare a genurilor de imagini. În ceea ce ne priveşte, preferăm formula mai simplă de imaginaţie / imagerie creatoare.

Modelul Multidimensional Interactiv al Imageriei Imaginaţiei Creative (MICIIM) este un construct elaborat de un autor consacrat, Joe Kathena (Kathena, 1987). Kathena pleacă de la modelul holistic al lui A. Ahsen al imaginii, somei şi semnificaţiei. În modelul său, Kathena include imaginaţia primară (divină) şi secundară (umană), componente interactive multivariate ale setului mintal, influenţe emotiv-motivaţionale, operaţii intelectuale bazate pe ereditate şi comunicarea imaginilor emergente legată de un sistem retroinformaţie-anteroinformaţie. J. Kathena grupează aceste componente în trei dimensiuni : individul, mediul şi... Cosmosul. Întrucît Cosmosul este reprezentat de forţa vitală creativă originară, divină („imaginaţia primară"), încă nedemonstrabilă experimental, dar cu perspective de a se realiza acest lucru, Kathena sfîrşeşte prin a se limita deocamdată la analiza primelor două : persoana şi mediul. El arată că imageria imaginaţiei creative a fost prea puţin cercetată empiric, iar relaţia ei cu creativitatea este aproape total ignorată. Unul din motive ar putea fi absenţa unui instrument de evaluare, cei mai mulţi cercetători recurgînd la auto-raportări, deficitare sub aspectul obiectivităţii. Imageria imaginaţiei creative este educabilă, iar Kathena întabelează zece programe de training al acestui proces, care au dat rezultate în privinţa fluenţei, flexibilităţii, originalităţii şi elaborării atît la probele de imagini verbale, cît şi de imagini figurale.

1.1.2. Tipurile de imagini

S-au propus multe tipologii ale imaginilor, dar aici le vom menţiona pe cele mai cunoscute.

În funcţie de gradul de control exercitat de conştiinţă, imaginaţia poate fi *voluntară* (imaginaţia *reproductivă,* imaginaţia *productivă* şi *visul activ / planurile de viitor*) şi *involuntară* (*reveria* / visarea cu ochii deschişi şi *visul oniric*).

F. C. Bartlett distingea între trei tipuri de imaginaţie, pe care le corela cu anumite trăsături temperamentale: *imaginaţia asimilativă*, asociată cu interese specializate, probabil determinate genetic, capacitatea de a se uimi şi, mai ales, cu o dispoziţie spre submisivitate. Imaginaţia asimilativă este caracterizată de rezonanţa între sentimente şi amintiri individuale şi obiectele imaginaţiei, visătorul şi obiectul aflîndu-se într-un gen de unitate funcţională. Al doilea tip de imaginaţie este numită *interpretarea creativă*, asociată cu mirarea, dar şi cu un gen de cooperare simpatetică cu obiectul, opusă atît submisivităţii, cît şi aroganţei. În interpretarea creativă rezonează sentimentele şi atitudinea cognitivă, dar lipseşte atitudinea critică. În fine, *imaginaţia constructivă*, asociată cu atitudinea de dominare asupra materiei – persoana combină, articulează, critică (Bartlett, 1928, pp. 78-75, rezumat în Stein & Steinze, 1994).

D. Swartz vorbea de două feluri de imaginaţie: *duplicativă*, copiatoare (identică cu memoria) şi *constructivă* sau *creativă* – care constă în recombinarea elementelor din experienţa anterioară (Swartz, 1932, pp. 43-46).

La Alex Osborn găsim, în celebra lucrare în care prezintă metoda brainstorming, un capitol despre „Formele creative şi necreative ale imaginaţiei" (Osborn, 1971, pp. 25-35). El grupează formele imaginaţiei în trei: imaginaţia necontrolabilă, care este necreativă, formele intermediare sau imageria mintală („care tind spre formele creative", imageria mintală permiţînd vederea cu ochii spiritului) şi imaginaţia creativă. Imaginaţia necontrolabilă conţine: forme patologice (halucinaţii, mania grandorii, complexe de persecuţie, complexe de inferioritate şi complexul martirului sau al eroului jignit), ipohondria, delirul, coşmarul, visul, reveria şi grijile anxioase. Imageria mintală ca formă intermediară cuprinde imaginaţia speculativă, imaginaţia reproductivă, vizualizarea structurală şi imaginaţia substitutivă (din empatie). A treia categorie, a imaginaţiei creative, cuprinde numai imaginaţia anticipativă (cu expectanţa creatoare) şi imaginaţia propriu-zisă, avînd două funcţii: de căutare, explorare şi de schimbare.

În cele ce urmează sînt trecute în revistă cele mai importante **tipuri de imagini**[1]:

1. *Imaginile mnemice* sînt amintirile sau reprezentările, reconstrucţiile unor percepţii anterioare. Ele permit reamintirea unor obiecte, situaţii, fenomene; individul le poate „vedea cu ochii minţii" şi poate avea trăiri emoţionale de relaxare, visare, nostalgie sau nefericire. Imaginile mnemice sînt de obicei asociate cu anumite evenimente sau situaţii de natură personală, cu simţuri ca mirosul, auzul (ne amintim şi mirosul sau un sunet specific legat de persoana sau locul reamintit) sau chiar emoţii. Unele persoane au capacitatea de a controla cu uşurinţă imaginea în spaţiu, deplasînd obiectul reamintit sau privindu-l din diferite unghiuri.
2. *Imaginile eidetice* reprezintă o varietate deosebit de vie şi completă, pînă la cele mai fine detalii, a imaginilor, fie ele mnemice, fie create de fantezie. Ele permit reproducerea

1. Sursa principală este volumul *Seeing with the Mind's Eye. The History, Techniques and Uses of Visualization*, elaborat de Mike Samuels şi Nancy Samuels, 1975, Random House Inc., cu unele intervenţii din partea noastră.

fidelă imediat după perceperea / memorarea unei realităţi sau reamintirea ei fidelă după mai mulţi ani.

> Vezi cazul de hipermnezie a ziaristului sovietic Şereşevski, prezentat de psihologul A. Luria, hipermnezie explicabilă şi prin eidetismul percepţiei. Acesta putea reda fidel şiruri de peste o sută de itemi fără sens, imediat sau după 10 ani. El vizualiza fiecare cifră sau obiect ca fiind înşirate pe două rînduri ca pe o autostradă şi asocia fiecăruia cîte o anumită culoare şi miros, ceea ce îi facilitează memorarea şi reamintirea (din item în item, din doi în doi, din patru în patru, înainte şi în sens invers, de la ultimul spre primul element). Pierderile (omisiunile sau erorile) din reamintirea imediată se menţin şi după 10 ani, ele explicîndu-se prin interferenţa cu o altă senzaţie, mai puternică: un sunet brusc, o lumină aprinsă, o voce umană.

Imaginile eidetice sînt mai frecvente la copiii de vîrstă şcolară, diminuîndu-şi frecvenţa în adolescenţă. Se crede că imageria eidetică este un fenomen care stă la baza procesului de învăţare şi tinde să se diminueze cînd se dezvoltă gîndirea abstractă şi abilităţile verbale.

3. *Imaginea imaginativă* este imaginaţia propriu-zisă. O imagine imaginativă poate conţine elemente din percepţiile anterioare, dar aranjate într-un mod diferit de cel în care au fost percepute. Există un continuum la nivelul imaginilor imaginative, de la cele care se bazează exclusiv pe percepţiile anterioare la cele bazate în mare măsură pe material nou creat. Imaginile imaginative constituie materialul brut din creativitate. Ele sînt sursa soluţiilor la probleme şi materialul pentru creaţia artistică.
4. *Visarea cu ochii deschişi* şi *fantezia* constituie o combinaţie între imaginile mnemice şi cele imaginative. În visarea cu ochii deschişi oamenii imaginează scene, obiecte şi alţi oameni în situaţii dinamice – sînt imagini anticipatorii. Se pare că 96% din populaţie are vise cu ochii deschişi. Acestea pot avea drept obiect teama de greşeală, ostilitatea, obţinerea succesului, sexul, activităţile eroice, rezolvarea de probleme şi senzaţia de bunăstare.
5. *Imaginile hipnagogice şi hipnopompice* survin în starea de trecere de la veghe la somn, la adormire (imaginile hipnagogice) şi de la somn la veghe, înainte de deşteptarea completă (imaginile hipnopompice). Aceste imagini ale reveriei sînt foarte vii, detaliate şi în afara controlului conştiinţei. Oamenii văd imagini de lumini intermitente, străfulgerări, forme geometrice, figuri umane, chiar scene întregi. Experienţele sînt destul de vii pentru a părea reale, dar în general subiecţii ştiu că imaginile sînt interne.
6. *Visele*, ca şi visarea cu ochii deschişi sau imaginile hipnagogice, conţin proporţii variabile de percepţii anterioare (imagini mnemice) şi imagini imaginative. Majoritatea oamenilor experimentează visele ca pe imagini vizuale, dar visele pot conţine elemente din toate genurile de senzaţii. Individul nu are controlul asupra visului nocturn, aşa cum simte că îl are asupra visării din timpul zilei. Visele încalcă orice normă de cauzalitate, timp şi spaţiu sau gîndire raţională. Visul profetic este un exemplu de imagini interne conectate la realitate. Uneori visele oferă răspunsul la o problemă care l-a obsedat pe individ.

Istoria consemnează multe cazuri de inspiraţie în somn. Deşi s-a spus că ele se petrec în timpul visării onirice, în realitate uneori aceste iluminări se produc la adormire, înainte de intrarea în stadiul de somn uşor, sub forma imaginilor hipnagogice. Niels Bohr povesteşte cum a avut în vis imaginea atomului. Kekulé datorează ideea formulei benzenului – apreciată ca fiind cea mai strălucită descoperire a întregii chimii organice – unei aţipiri în fotoliul de lîngă sobă: „Ochiul meu mintal, exersat prin viziuni repetate de acest gen, discernea acum cele mai mari alcătuiri de forme schimbătoare. Lungi lanţuri, toate în mişcare, se apropiau adesea unul de altul încolăcindu-se şi învîrtindu-se ca şerpii. Dar iată că deodată unul din şerpi îşi apuca cu gura propria-i coadă şi, sfidător, începe să se învîrtească. Trezit într-o clipită, petrecui restul nopţii elaborînd o nouă ipoteză". Mai pot fi amintiţi Mendeleev, cu ideea sistemului periodic al elementelor, Hadamard, care este încîntat că „visul mi-a oferit o soluţie pe care o căutam de multă vreme, fără cel mai mic timp de reflexiune", Voltaire, care găseşte o altă variantă la Henriada, Coleridge (scriitor englez, sec. XVIII-XIX), care inventează poemul Kubla-Khan, Rabrindanath Tagore, care construieşte integral o piesă literară („Cînd m-am trezit, scrisesem integral povestirea"), Paul Heyse creează o nuvelă, lui R. Wagner i se revela, „aşa cum îl purtam în mine de luni de zile, fără să fi reuşit să-i dau o formă", preludiul la *Aurul Rinului*, pentru ca pe Berlioz să-l viziteze, în două nopţi consecutive, o „afurisită de simfonie, răsunîndu-mi în creier. Auzeam limpede allegro-ul în la minor, mai mult, mi se parea ca îl văd scris. M-am trezit plin de o agitaţie febrilă, am cîntat tema, al cărui caracter şi formă îmi plăceau enorm". Lucian Blaga exploata sistematic ceea ce el numea „somnul creator": „Muncindu-mă ceasuri să găsesc o soluţie de amănunt sau de ansamblu (fie în domeniul filosofic, fie în domeniul poetic), vreun vers mai bun, vreo strofă mai închegată, mă culc cel mai adesea fără rezultat. Dimineaţa, ajunge să-mi readuc în conştiinţă preocuparea de ieri, pentru ca soluţia să se prezinte de la sine. Am un somn pe care l-aş numi somn creator, şi am o încredere aproape religioasă în acest somn creator".

7. ***Halucinaţiile*** sau ***viziunile.*** Viziunea este o imagine de o extremă pregnanţă, care produce impresia de autentic, de realitate. Psihiatrii diagnosticheează adeseori persoanele care au viziuni ca psihotice. Astfel de viziuni mai sînt trăite de persoanele care se roagă sau meditează, sînt sub influenţa anumitor droguri, persoanele private de somn sau hrană sau cele aflate în camere total izolate senzorial. De asemenea, halucinaţiile apar în condiţiile de febră, plictiseală, situaţii repetitive (de exemplu, şofatul noaptea) sau „bip"-urile auzite în mod repetat ori luminile intermitente. În halucinaţii omul crede că sursa imageriei vizuale este mediul extern. Halucinaţiile şi viziunile sînt adesea sursa inspiraţiei creative. Pictorul William Blake, din secolul al XVIII-lea, a realizat tabloul *Din negura vremii* (*The Ancient of Days*) după ce a „văzut" în capul scărilor din casa sa, timp de o săptămînă, o imagine a unui bărbat, pe care a şi redat-o, de altfel, în creaţia sa.

Drogurile halucinogene şi efectele lor[1]

Halucinogenele sînt droguri care produc excitaţia sinapselor asociate cu senzaţiile, ducînd la modificări directe ale stării de conştienţă – halucinaţii sau amplificînd percepţia senzorială : drogatul percepe sunete, lumini false etc.

Există credinţa că inducerea unei stări modificate de conştiinţă prin consumul de droguri, legale sau nu (respectiv alcool, cafea nicotină sau drogurile dure, drogurile propriu-zise, ilegale), stimulează sau condiţionează procesul de creaţie. Această falsă idee este susţinută prin trimiterea la personalităţile consacrate, consumatoare de droguri (cei mai mulţi fiind scriitori şi artişti plastici sau muzicieni), dar scăpîndu-se din vedere procentajul infim, nereprezentativ al acestora, raportat la numărul de personalităţi care s-au ţinut departe de astfel de experienţe. Procesul creaţiei este un act deliberat, care presupune un efort considerabil şi un nivel înalt de funcţionare mintală, iar oamenii cu realizări remarcabile ştiu acest lucru. O anchetă pe scriitori, pictori şi muzicieni a confirmat dispreţul creatorilor faţă de droguri, unii dintre ei declarînd că acced la starea de beatitudine, de transcendenţă prin însuşi actul de creaţie (Kerr, 1991).

Efecte ale drogurilor psihedelice sau halucinogene. *Psihedelic* înseamnă ceea ce produce modificări extreme la nivelul minţii conştiente, cum sînt halucinaţiile, iluziile, intensificarea conştienţei şi percepţiei senzoriale etc. Cele mai răspîndite droguri halucinogene sînt *LSD*-ul, *marijuana*, *cannabis* sau *cînepa indiană*, *haşişul* (dozele puternice pot determina crize de depersonalizare – cannabism), *mescalina* (provoacă viziuni înspăimîntătoare sau ilaritate, iar efectul poate dura 2-3 zile).

- Unii autori consideră următoarele efecte : a) experienţe psihotice : depersonalizarea, sentimentul damnaţiei, idei mesianice, erori grosolane de interpretare a situaţiilor în care se află etc. b) experienţe psihedelice, caracterizate printr-o combinaţie de experienţe contemplative, extaz şi diferite grade de intuiţie spirituală.
- Alţi autori le clasifică în : experienţe estetice, reamintiri – analitice, arhetipale sau simbolice şi mistice. Persoana trăieşte experienţe din domeniul „freudian", experienţe perinatale (trăiri asemănătoare traumei naşterii), experienţe transpersonale (unele din ele corespund celor arhetipice, respectiv domeniului „jungian").
- Claudio Naranjo vorbeşte de stări paradisiace, de infern şi de purgatoriu.
- Cel mai obişnuit efect asupra comportamentului după o doză completă de LSD sau de un halucinogen similar este sentimentul de „detaşare prin visare", care este o atitudine şi stare spontană *contemplativă*. În transa halucinogenă subiectul simte nevoia să se întindă pe ceva şi să-şi închidă ochii. Cînd îşi ţine ochi deschişi, obiectele devin mai interesante, plăcerea de a le privi derivă din privitul însuşi.
- Se pot produce regresii de vîrstă, similare celor provocate hipnotic. În starea psihedelică se poate exacerba absolut orice sentiment, inclusiv cele ale vîrstelor anterioare. Pasivitate, o stare nedirecţionată a minţii. Foarte caracteristice pentru influenţa halucinogenelor sînt starea extatică (fericire şi plăcere) şi cea contra-extatică.

1. **Bibliografie tematică :** Ana Stoica-Constantin şi Ticu Constantin, 2000, „Consumul de droguri – ghid informativ pentru elevi, profesori şi părinţi", în *Buletinul Centrului de formare, analiză şi intervenţie pentru grupurile sociale defavorizate*, Editura Erota, Iaşi, pp. 18-50 ; Ana Stoica-Constantin şi Ticu Constantin, 2000, „Consumul de droguri la adolescenţi. Percepţii şi atitudini", în vol. *Adolescenţii şi toxicomania*, coord. de Gilles Ferreol, Editura Polirom, Iaşi ; Revista *Santé du Monde,* Organizaţia Mondială a Sănătăţii (O.M.S.), număr special, iulie 1967 ; Porot, Antoine (1960), *Les toxicomanies*, PUF, Paris ; Lewis, Judith ; Robert, Dana & Blevins, Gregory (1994), *Substance Abuse Counseling. An Individualized Approach*, Wadsworth, Inc., Belmont, California ; Brau, Jean Louis, 1969, *Histoire de la drogue*, Ed. Tschau, Paris (2002) ; Dworetzky, John (1988), *Psychology*, pp. 174-179 ; Barbara Kerr ş.a., 1991, „Substance Use of Creatively Talented Adult", în *The Journal of Creative Behavior*, vol. 25, nr. 2.

- În starea extatică se dizolvă graniţele dintre corpul propriu şi lume, dintre interior şi exterior, sine şi celălalt, chiar şi dintre subiect şi obiect. Este un domeniu al experienţei supreme impersonale şi transpersonale, în care chiar şi conţinutul viziunilor este mai degrabă abstract decît figurativ. Adesea, drogaţii folosesc termenele de „cosmic", iar dacă au convingeri religioase, de „Absolut", „Iluminare" pentru a desemna această experienţă de plenitudine supraabundentă, care deseori ia forma extazului religios. Unii simt o dragoste profundă, cu sau fără conţinut religios. Unii trăiesc un adînc sentiment al empatiei, în sensul înţelegerii elementului uman comun la sine şi la celălalt. Alţii trăiesc emoţii estetice. Un alt gen de extaz îl reprezintă senzaţiile fizice de plăcere, asociate cu vederea sau auzul, unde plăcerea rezidă în ascultarea sunetului în sine (nu ca plăcere estetică a ascultării muzicii) sau în vederea culorii sau texturii – este o plăcere provocată de tonalitatea afectivă a senzaţiilor. Uneori există senzaţia proprioceptivă a curgerii „energiei corporale", ceea ce se simte ca o intensă stare de bine. Acuitatea şi discriminarea senzorială sînt doar subiective, ele nefiind confirmate experimental.
- O altă stare extremă din categoria „paradisiacă" (alături de stările de inspiraţie, care culminează cu transele de posesiune divină) este aşa-numitul „paradis terestru" (stare similară cu momentul imediat următor naşterii), în care individul are un sentiment intens de prezenţă în faţa concretului, de *hic et nunc*, acompaniat de un sentiment de recunoştinţă.
- Printre stările extreme ale „infernului" putem include atît intensificările psihopatologice, cît şi o intensă deficienţă valorică. Îndeobşte, fiecărei stări pozitive îi corespund antipozii negativi : plăcerii – disconfortul, o stare indescriptibilă de agonie ; percepţiei frumosului – o percepţie puternică a urîtului, în care fiecare obiect al lumii exterioare devine ceva grotesc, respingător, de prost gust, hidos etc. ; iubirii îi corespunde o stare de absenţă a iubirii, care poate merge pînă la depresie sau la o stare paranoidă în care lumea sau ceilalţi sînt percepuţi ca demonici, plini de ură, malefici. Într-o categorie specială a stărilor paranoide intră stările de posesiune de către entităţile demonice sau malefice, în care individul fie că se angajează în conduite distructive, fie că simte cum procesele sale mintale îl strivesc. Simţului valorii îi corespunde o completă desacralizare a vieţii, sentimentul nerealităţii, nonsubstanţialităţii sau golului referitor la sine şi la lumea înconjurătoare.

  În majoritatea timpului de efect al halucinogenului, cele două tipuri de trăiri sînt simultane. Există, de exemplu, sindromul „vulcanic" : un tip vulcanic de extaz se manifestă simultan cu o intensificare a suferinţei la niveluri cosmice. Sindromul poate fi însoţit de senzaţii sexuale, experienţa morţii şi renaşterii şi de manifestări fizice intense (presiuni şi durere, sufocare, tensiune musculară, greaţă şi vomă, bufeuri de căldură şi frisoane, tulburări cardiace, probleme ale controlului sfincterelor, clopoţei în urechi). Aceste manifestări fizice sînt însoţite de viziuni tipice ca : lupte titanice, fapte eroice arhetipale, explozii de bombe atomice, lansări de rachete spaţiale, erupţii vulcanice, cutremure, tornade şi alte catastrofe naturale, revoluţii sîngeroase, vînători periculoase de animale sălbatice, descoperiri şi cuceriri de noi continente. Stările vulcanice pot fi considerate stări intensificate de gol-plinătate, de moarte-renaştere. Ele implică o prăbuşire a personalităţii normale (însoţită de teamă) dar şi o emergenţă extatică de noi energii şi un nou sentiment de sine.
- *Distorsiuni ale percepţiilor vizuale* : nivelul cel mai slab – intensificarea luminii şi perceperea unor calităţi expresive ; pe nivelul mediu – mişcări iluzorii şi distorsiuni perceptuale, nivelul superior – crearea de halucinaţii. Foarte frecvente sînt experienţele vizionare abstracte, în care elementele reale sînt incluse în pattern-uri abstracte, uneori de tip caleidoscopic, alteori de tip tunel, spiralat etc.

- *Efecte asupra cognitivului.* Perturbă gîndirea raţională, lineară, discursivă şi orientată spre scop ; are loc o stimulare a formelor neobişnuite de cunoaştere (o „expansiune a cunoştinţei", în virtutea căreia este posibil să contactezi „alte realităţi") şi o producere a gîndirii iluzorii. Toate acestea sînt simultane. Ele presupun suspendarea gîndirii raţionale, ceea ce permite declanşarea gîndirii neraţionale, intuitive, analogice, magice, gîndire care se poate manifesta fie într-o manieră productivă, fie aberantă. Unii autori susţin că gîndirea raţională nu dispare total (de exemplu, A. Huxley spune că el putea gîndi clar şi conceptualiza, Michaux încerca să scrie). Este permis accesul facil la memorie, la noi conexiuni şi la constelaţii de experienţe existente în inconştientul nostru. Halucinogenele (indienii care consumă „peyotl") pot permite experienţe de percepţie extrasenzorială (clarviziunea, claraudiţia). Gîndirea poate stagna sau dispărea („gol în gîndire", sau se poate accelera). Uneori apare senzaţia opririi în loc a timpului, ceea ce este asociat cu experienţa mistică şi cu sentimentul eternităţii.

Creatori cu experienţe în consumul de droguri. Rousseau a inventat *laudanum syndeham*, Baudelaire descrie cu rafinamentul cunoscătorului aventura haşişului (*Poemul haşişului* ; *Paradisurile artificiale* ; *Omul, Dumnezeu*). Scriitorul englez T. de Quincey, Théophile Gauthier, Delacroix, Honoré Daumier, Flaubert, Rimbaud, Appolinaire şi Jean Cocteau erau consumatori de opiu. Cocteau a şi scris *Jurnalul unei dezintoxicări*, de aproximativ 300 pagini, care constituie o succesiune de cugetări : „Răbdarea macului : cine a fumat, va fuma. Opiul ştie să aştepte ! ". Edgar Poe moare opioman, în stradă, la 37 ani (1849) de o criză de *delirium tremens*. Nietzsche a fost victima cloralului, recomandat de medici ca remediu al insomniilor. Freud a utilizat cocaina mult timp, înainte de a-şi da seama de pericole, iar Aldoux Huxley – mescalina. Edith Piaf era morfinomană, Marilyn Monroe a abuzat în ultimii ani ai vieţii de excitante sau somnifere, cocainomani erau Elvis Presley, John Lennon, Brian Jones (un membru al formaţiei Rolling-Stones), Billie Holliday (cîntăreaţa americană de culoare decedată dintr-o supradoză), iar Maradona încă se mai luptă cu consecinţele acestui viciu. Unele vedete ale rock-ului şi pop-ului au contribuit la proliferarea abuzului de droguri, dîndu-le drogurilor şi diferite denumiri : Presley a botezat marijuana „Acapulco", iar tuinalului i-a spus *double trouble ;* Jimmy Hendriks se referă la LSD ca la „purple haze" (nimb purpuriu) ; Bob Dylan numeşte amestecul dintre amital şi secobarbital – „rainy-day woman". Formaţiile Beatles şi Rolling-Stones proslăvesc drogurile, împrumutînd cîte ceva din argoul extrem de bogat al consumatorilor de substanţe : *brown sugar* (heroină), *girl* (cocaină), *Lucy in the Sky with Diamonds* (L.S.D.), *Mother's Little Helpers* (benzodiazepine).

8. **Post-imaginile** se produc după ce este privit un obiect luminos pe un fond întunecat. Dacă închidem ochii imediat după senzaţia vizuală, continuăm să vedem imaginea timp de cîteva secunde, după care urmează imaginea în negativ. Dacă imaginea originală este văzută în alb-negru, tonurile post-imagine sînt inversate. Dacă imaginea originală este colorată, post-imaginea are culorile complementare.
9. **Imaginile recurente** apar după fixarea îndelungată a unei imagini, de obicei într-o activitate monotonă de-a lungul unei zile, fie imediat, fie la cîteva ore, cînd se închid ochii pentru somn. Uneori imaginile recurente apar şi la persoanele care au consumat droguri halucinogene.

Aceste specii ale activităţii vizuale sînt arbitarre şi tind să se suprapună.

1.1.3. Imaginaţia creativă

Cuvîntul imaginaţie conţine cuvîntul imagine, aceasta din urmă însemnînd un tablou mintal. Cele mai răspîndite teorii ale imaginaţiei creative susţin că imaginile există şi sînt depozitate în mintea inconştientă, iar mintea conştientă poate lua act de ele. Se consideră că în inconştient imaginile se pot asocia pentru a forma curente de imagini, sau se juxtapun, sau se unesc şi se recombină pentru a forma imagini în întregime noi, pattern-uri inedite. Mintea inconştientă respinge combinaţiile neimportante sau incompatibile, dar vede semnificaţii la altele. Trebuie să presupunem existenţa unui factor organizator în inconştient, întrucît şansa singură nu poate fi creativă. Toată această activitate are loc fără conştienţa noastră, dar uneori rezultatele acestor procese ajung la suprafaţă în gîndirea conştientă şi îi atrage atenţia persoanei.

Cenzura eului adesea inhibă formarea noilor imagini şi / ori tinde să facă astfel încît imaginile potenţiale să se combine în moduri cunoscute, stereotipe. Stările de reverie (visele, visarea cu ochii deschişi, fanteziile, viziunile, halucinaţiile, imageria hipnagogică şi hipnopompică) permit noilor imagini să acceadă în Ego fără a fi cenzurate. Un efect similar se obţine prin suprimarea conştientă, deliberată a cenzurii, în momentele de suspendare a evaluării (brainstorming).

Întrucît imaginile creative vin din partea inconştientă şi necontrolată a minţii, există credinţa răspîndită că ele apar automat, din afară. Din acest motiv unii artişti au avut senzaţia că ar fi fost înconjuraţi de un spirit creativ sau că au fost posedaţi de acesta.

Psihiatrii au observat că imaginile care se ridică din inconştient au adesea o natură simbolică. Persoanele creative primesc soluţii la problemele lor sub forma imaginilor simbolice (vezi cazul chimistului Kekulé). O dată ce o idee a apărut în minte, autorul lucrează pentru a-i da formă. Vizualizarea programată reprezintă un instrument de lucru pentru modificarea şi elaborarea ideii originale. Creatorii au constatat că cel mai adesea soluţia „corectă” la o problemă este soluţia cea mai simplă şi cea pe care ei o simţeau ca fiind potrivită.

Cum poate fi utilizată vizualizarea pentru a mări capacitatea individului de a recepta ideile creative? Teoriile psihologilor recunosc în comun că ideile creative se formează în inconştient şi că există o perioadă de incubaţie. Ideile apar în minte într-un moment de iluminare, care se produce într-o stare a conştiinţei neobişnuită, denumită fie minte transliminală (H. Rugg), fie minte primordială (Jung), stare modificată de conştiinţă sau stare de reverie. Vizualizarea este mijlocul prin care individul îşi induce în mod voluntar starea specială a minţii, aptă să conştientizeze imaginile din inconştient. Momentul iluminării este o experienţă de vizualizare – o experienţă densă, fără cuvinte, senzorială, simbolică pentru un concept foarte complicat.

Albert Einstein a povestit că a descoperit teoria relativităţii imaginîndu-se călătorind pe o rază de lumină. El a afirmat că în descoperirea sa cuvintele nu au jucat nici un rol: „Entităţile psihice care par să fi servit ca elemente în gîndire sînt anumite semne şi imagini mai mult sau mai puţin clare care pot fi reproduse şi combinate «voluntar»”.

Definirea creativităţii ca un complex de procese mintale în care imageria este hotărîtoare a fost făcută în mod diferit de autori diferiţi şi în epoci diferite.

În 1900, Theodule Ribot (Ribot, 1900, I, pp. 648-675 şi II, pp. 1-25, rezumat în Stein & Steinze, 1994, pp. 34-35) începe prin a afirma că imaginaţia creativă „îşi are originile şi principala sursă în tendinţa naturală a imaginilor de a se transforma în acte – mai uşor exprimabile, în elementele motorii care preexistă în imagine". Toate formele de imaginaţie includ elemente motorii: auzul implică tendinţa de a reproduce prin vorbire ceea ce este auzit, senzaţiile interoceptive sînt stimuli direcţi pentru răspunsuri autonome, iar văzul este asociat cu mişcările şi acomodarea pupilară. În fine, o imagine mintală reclamă răspunsuri corespunzătoare. „Imaginaţia este pentru intelect ceea ce este voinţa pentru mişcare".

Imaginaţia are o triplă natură: intelectuală, afectivă şi inconştientă. *Latura intelectuală* implică două procese complementare: disocierea şi asocierea. Disocierea acţionează asupra imaginilor achiziţionate pasiv şi le deformează sau simplifică, ceea ce constituie un stadiu pregătitor pentru crearea de noi imagini. Asocierea este procesul prin care stările mintale se asociează, astfel încît una tinde să o evoce pe cealaltă. Asocierea prin contiguitate reproduce doar mediul şi de cele mai multe ori stimulează stereotipia, mai degrabă decît creativitatea. Asocierea prin asemănare, fie ea directă ori prin intemediul unei idei sau efect, este baza gîndirii analogice atît de importante în procesul creativ. *Latura afectivă* a imaginaţiei creative constă în faptul că ea este stimulată de dorinţe şi scopuri, deşi nu întotdeauna afectul este sursa creaţiei. (El devine sursă reală numai în creaţia estetică). Emoţiile pot fi pozitive sau negative, cum se întîmplă în cazul fricii, ca stimulent al creaţiei religioase, al depresiei ca stimul pentru multe opere literare, sau al dorinţei de a domina alte minţi ca impuls general pentru creativitate. În fine, imaginaţia are şi o *latură inconştientă*. Cînd produsul unui proces care se desfăşoară fără conştiinţa persoanei ia contact cu conştiinţa, inspiraţia este bruscă şi pare a fi o comunicare din partea unei instanţe străine. O idee inconştientă poate media o asociere sau poate influenţa direcţia acesteia.

E. P. Torrance (Torrance, 1962) vedea iniţial creativitatea ca pornind de la sesizarea unei situaţii problematice (inadvertenţă sau elemente perturbatoare prin absenţa lor), continuînd cu emiterea de ipoteze despre aceste elemente şi testarea ipotezelor. Ulterior, împreună cu J. Khatena, Torrance descrie creativitatea ca fiind puterea imaginaţiei de a sparge calea de la setul perceptual astfel încît ea restructurează noi idei, gînduri şi sentimente în legături asociative noi şi pline de semnificaţii.

Carl Jung (1933) (Jung, apud Khatena, pp. 314-340, în Isaksen, 1987) a construit o teorie a psihicului care reprezintă eul ca pe o suprafaţă mică, luminoasă, în sfera mai largă, întunecată a psihicului. Ego iluminat este conştienţa persoanei – „ochiul" care vede imaginile – dar imaginile înseşi pot apărea de oriunde din psihic. Jung crede că centrul psihicului este „self" (sinele) sau sufletul. Acest *self* este „inventatorul, organizatorul şi sursa imaginilor onirice". Jung a emis ipoteza că self-ul trimite imagini către ego, imaginile care sînt cele mai necesare creşterii şi dezvoltării. Această idee sugerează că imaginile sînt auto-reglatorii pentru individ, adică ele ar putea ajuta la menţinerea individului pe calea dezvoltării sale şi la menţinerea ritmului adecvat. Mai mult, imaginile sînt în centrul universului. Jung sugerează că la mulţi oameni o anumită imagine se va ridica la suprafaţă cînd ea este necesară pentru a rezolva o problemă culturală comună sau pentru inspiraţie. Un mod de a privi imaginile este că ele sînt mecanisme homeostatice ale universului.

Dacă o imagine pe care o persoană o are în minte se manifestă în lumea exterioară, atunci fiecare persoană este un creator, iar mecanismul creaţiei sale este vizualizarea. Astfel, vizualizarea devine realitate, iar realitatea este o reflectare a imaginilor sale interne. Ştiinţa şi metafizica încep să cadă de acord – fiecare individ are puterea de a crea şi schimba lumea.

P. McKellar (McKellar, 1957, în Stein & Steinze, 1994) vine cu o altă teorie interesantă şi frecvent evocată de istoricii studiului creativităţii : gîndirea de tip A şi de tip R. Autorul vede tipurile de gîndire ca distribuindu-se pe un continuum, de la extrema raţionamentului logic şi teoretizării ştiinţifice, la imaginaţia creativă, vise, halucinaţii şi gîndire psihotică. Produsele gîndirii pot fi clasificate, spune McKellar, în funcţie de măsura în care sînt adaptate la realitate (R) sau sînt autistice (A). Ambele au o sursă iniţială externă, în sensul că derivă din percepţiile anterioare sau prezente. Originalitatea constă în conectarea, rearanjarea şi fuziunea percepţiilor într-un mod nou. Începînd cu analiza viselor în spirit freudian, McKellar sugerează că aceasta ar putea servi ca model pentru toate tipurile de gîndire. Poemele pot fi considerate vise, pentru a vedea cum anume a fost exprimat un conţinut care derivă din percepţiile vechi şi recente ale poetului. Informaţia relevantă se organizează în mintea poetului fără intervenţia conştientă, poemul final apărînd „sub influenţa cenzurii şi selecţiei operate de tehnica şi scopul poetic".

John Eccles (1972) (Eccles, apud Khaten, 1987, pp. 314-340, în Isaksen, 1987) avansează o anumită explicaţie asupra imaginaţiei creative. Creierul primeşte informaţia prin căile neurofiziologice. O mare parte din activitatea creierului, care are legătură cu imaginaţia, constă în imagerie sau reluarea imaginilor şi a corelatelor lor de limbaj. Cînd imagini ale frumosului şi rafinamentului se amestecă în armonie şi sînt exprimate în limbaj (verbal, muzical sau pictural) ele evocă experienţe transcendente în autor sau la alţii, conducînd spre creaţia artistică de tip simplu sau liric. Eccles vorbeşte de o anumită ordine a producerii imaginilor care determină iluminarea aducătoare de noi cunoaşteri. În ştiinţă aceasta poate lua forma unei noi ipoteze care îmbrăţişează şi transcende o ipoteză veche. R. W. Gerard, gestaltist, subliniază importanţa închiderii şi intuiţiei în momentul cînd, în actul gîndirii creative, este distrus un gestalt în favoarea altuia, mai bun. Imaginaţia creativă este descrisă de acesta ca „o acţiune a minţii, care produce un nou insight". Funcţiile de rezolvare a problemelor de către imaginaţie au fost apreciate de C. M. Bowra ca fiind o activitate misterioasă a minţii, de un alt autor ca fiind o activitate a domeniilor energiei creative care sînt atît mintale, cît şi emotive (apud Kathena, 1987).

Samuel Coleridge (1817) a numit creaţia „o activitate de primă importanţă pentru că în activitatea lor intelectuală fiinţele umane simulează actul creativ al lui Dumnezeu" (Coleridge, apud Khatena, 1987, pp. 314-340, în Isaksen, 1987). El deosebeşte între imaginaţia primară şi imaginaţia secundară (concepte preluate recent de Kathena, în modelul său asupra imaginaţiei). Prima este forţa vitală şi primul agent al întregii percepţii umane, acţionînd ca o repetare în mintea finită a minţii infinite care a produs actul etern al creaţiei. Cea de a doua, secundară, este un ecou al imaginaţiei primare, coexistînd cu voinţa conştientă, avînd acelaşi agent ca şi imaginaţia primară, dar deosebindu-se ca nivel şi mod de operare. Ea dizolvă, difuzează, risipeşte pentru a crea. Imaginaţia secundară este o operaţie activă a minţii, care produce transformări şi noutate. Coleridge mai distinge între imaginaţie, implicată în actul creativ, şi fantezie, care operează cu funcţiile mnemice, fiind doar o memorie emancipată de rigorile timpului şi spaţiului, amestecată cu fenomenul empiric şi modificată de acesta, folosind material gata preparat prin legea asocierii, întocmai ca şi memoria. Distincţia pe care o face Coleridge între imaginaţia primară şi secundară este importantă prin aceea că el separă viziunea inspirată de Dumnezeu sau Cosmică, de facultăţile aflate mai mult sau mai puţin sub controlul individului şi prin urmare maleabile educativ.

Imaginaţia este un factor atît de important în creativitate, încît nu numai simţul comun o identifică în mod frecvent cu întregul fenomen al creativităţii, dar şi personalităţi ştiinţifice de notorietate fac acelaşi lucru. J. Piaget consideră că imaginaţia şi creativitatea sînt identice, sau mai îndepărtatul în timp Theodule Ribot îşi intitula chiar una din lucrări într-un mod evident în acest sens: *L'imagination créatrice*. Într-un studiu din 1900, Th. Ribot explică creativitatea prin imaginaţie, afectivitate şi în mod nemijlocit prin procesele asociative. În mod specific, el menţionează procesele de *disociere* şi *asociere* a imaginilor care sînt definitorii pentru procesul creativ atunci cînd se bazează pe asemănări directe sau mediate de o idee sau un efect (1900, rezumat în Stein & Heinze, 1994, pp. 34-35). La rîndul său, detaşîndu-se de propriile demersuri creative din fizică, Einstein avea sentimentul că „imaginaţia este mai importantă decît cunoaşterea". Un argument practic, însă, vine din partea psihologului care a proclamat şi valorificat aproape exclusiv imaginaţia în metoda sa de stimulare a creativităţii – Alex Osborn şi metoda brainstorming (1953). În traducerea în limba franceză a celebrei sale cărţi *Applied Imagination* se foloseşte sintagma de „imaginaţie constructivă", care este mai apropiată de accepţiunea dată de autor; acesta teoretiza existenţa a două tipuri de imaginaţie: reproductivă sau reconstitutivă (pentru fenomenele descrise sau sugerate) şi productivă, constructivă sau creatoare, singura implicată şi răspunzătoare de performanţa creativă, după convingerea sa. În 1992, Sidney Parnes, unul din foarte cunoscuţii autori de manuale de creativitate din SUA, a publicat volumul *Visionizing*, un manual din generaţia a treia, cum îl consideră autorul, care oferă asistenţă în imagerie.

1.2. Gîndirea

1.2.1. Operaţii intelectuale cu rol în creativitate

1.2.1.1. Gîndirea divergentă (fluenţă, flexibilitate, originalitate, elaborare) versus gîndirea convergentă

Conceptul de gîndire „divergentă" a fost propus de J. P. Guilford ca definind o operaţie a gîndirii, în complementaritate cu altă caracteristică – gîndirea convergentă.

Gîndirea divergentă este inclusă de Guilford în „Modelul Structurii Intelectului" între cele cinci operaţii intelectuale: evaluarea, gîndirea convergentă, gîndirea divergentă, memoria şi cogniţia. Ea a fost definită de autor printr-un număr de 30 de variabile sau factori. Gîndirea divergentă se manifestă prin căutarea de soluţii într-un larg evantai de direcţii, majoritatea fiind altele decît cele cele obişnuite, prin abordarea unei probleme din diverse perspective, prin flexibilitate în schimbarea metodelor, punctelor de referinţă etc. Guilford o mai numeşte căutarea de alternative logice, spre deosebire de căutarea de imperative logice din gîndirea convergentă, unde este căutat un anumit răspuns. Mai recent, **J. P. Guilford** (1967) defineşte creativitatea ca pe o operaţie intelectuală care antrenează abilităţile de gîndire divergentă, redefinire şi transformare, puse în mişcare de sensibilitatea la probleme.

Fiind deosebit de importantă în actul creaţiei, gîndirea divergentă a fost asimilată de mulţi autori cu însăşi gîndirea creatoare. De aici s-a ajuns la o extindere exagerată a sensului către întregul fenomen al creativităţii, vorbindu-se de o „pedagogie a divergenţei" cu sensul de „pedagogie a creativităţii" (vezi, de exemplu, una din lucrările lui Gilbert de Landsheere, *La pédagogie de la divergence*).

Gîndirea divergentă se defineşte prin calităţile de fluenţă, flexibilitate, originalitate şi elaborare. Să notăm că cele mai multe teste „de creativitate" reduc întregul la parte, ele limitîndu-se la gîndirea divergentă şi nici măcar la accepţiunea ei completă, ci doar la evaluarea primelor trei constituente. Noi înşine am elaborat o baterie de teste de „gîndire creativă" (Ana Stoica-Constantin şi Mariana Caluschi, 1989), care măsoară cele 4 atribute ale gîndirii divergente în mod curent menţionate de autori (fluenţă, flexibilitate, originalitate, elaborare), la care am adăugat „sensibilitatea la probleme".

O „problemă creativă" (care să se preteze la mai multe soluţii) trebuie să îndeplinească mai multe condiţii, cea mai importantă fiind caracterul ei divergent. Există o certitudine a îndeplinirii acestei condiţii, iar aceasta constă într-un pattern de formulare / reformulare a frazei prin care se prezintă problema, frază care va începe cu întrebarea „Cum să... ?" / "Modalităţi de a... ".

> De exemplu, nu vom spune doar „Manualele elevilor", ci una din variantele următoare, în funcţie de problema noastră reală, de cauza ei şi de obiectivul de bază, implicit tipul de soluţii aşteptate: „Cum să facem o selecţie bună a manualelor?", „Posibilităţi de a avea fiecare elev toate manualele".

Fluenţa / fluiditatea / debitul, numărul total de răspunsuri la o problemă, productivitatea gîndirii este un factor larg acceptat, deşi unele date o contestă.

Fluenţa este admisă ca factor al gîndirii creative de toţi autorii de teste de creativitate ; Alex Osborn o instituie ca pe o condiţie decisivă a obţinerii soluţiei creative atunci cînd edifică metoda brainstorming pe principiul cantităţii ca sursă a calităţii (una din regulile acestei metode constă în producerea unui număr cît mai mare de idei pentru a se ajunge în zona rarefiată a ideilor originale), iar unele personalităţi creative din afara psihologiei susţin acelaşi lucru (L. Pauling, chimist american, scria că „cel mai bun mijloc de a avea o idee bună este să ai multe idei"). Există însă şi îndoieli vis-à-vis de capacitatea producţiei de masă de a garanta originalitatea : nu întotdeauna o persoană care debitează multe şi mărunte produce şi idei originale şi nici orice individ hiperactiv şi productiv nu este întotdeauna creativ.

Speciile fluenţei sînt :

a. *fluenţa verbală* (evidenţiată prin exerciţii de genul enumerărilor de cuvinte care să respecte anumte criterii : să aibă un anumit sufix, să înceapă sau să sfîrşească cu anumite litere) ;
b. *fluenţa ideativă* (exerciţiul de „utilizări neobişnuite" ale unui obiect / fenomen, cum ar fi o coală de hîrtie, testul clasic al utilizărilor unei cărămizi etc. ; de asemenea, un exerciţiu / test de consecinţe posibile ale unei situaţii postulate, teste de tipul „Ce s-ar întîmpla dacă... ? ") ;
c. *fluenţa asociativă* (Sinonime pentru...) ;
d. *fluenţa expresivă,* implicată în exerciţiile de combinaţii între 2-3-4 cuvinte. Testul de creativitate al lui Mednick (RAT, Remote Association Test) se bazează pe fluenţa expresivă, iar testul de inteligenţă al lui Richard Meili conţine un item în care se cere subiecţilor să construiască propoziţii prin asocieri între cuvintele *pahar – soare – femeie*.

Flexibilitatea gîndirii este un comportament opus fixităţii funcţionale, desemnînd capacitatea de a abandona spontan o cale sterilă, de a trece cu uşurinţă de la un cadru de referinţă la altul. Cunoaşterea este structurată în categorii conceptuale – grupuri de entităţi (concepte sau imagini) pe care oamenii le consideră interdependente. Uşurinţa cu care oamenii operează cu diferite categorii este astfel un indicator al flexibilităţii structurilor lor cognitive. Flexibilitatea este abilitatea de a schimba.

S-a vorbit despre două genuri de flexibilitate, adaptativă şi spontană, dar semnificaţiile atribuite diferă. Unii consideră că flexibilitatea adaptativă permite adaptarea la cerinţele temei, alţii (Georgsdottir, Lubart & Getz, 2003) că permite schimbarea perspectivelor asupra problemei, redefinirea ei sau schimbarea strategiei de a o rezolva atunci cînd vechile perspective sau strategii s-au dovedit ineficace. Flexibilitatea spontană este văzută ca o însuşire care permite adaptarea le specificul temei, sau, după altă opinie, constă în capacitatea de a găsi o diversitate de soluţii la o problemă în condiţiile în care nu există nici o presiune externă de a fi flexibil. A găsi diferenţe între caracterul spontan şi deliberat al flexibilităţii poate fi util, în practică, atîta timp cît comportamentele şi atitudinile noastre au un caracter spontan, fără detaşarea, dedublarea metaprocedurală : acum trebuie să fiu flexibil, acum mi se cere să fiu disciplinat. Din perspectivă educaţională conceptul de flexibilitate spontană este încurajator, el deschizînd calea antrenamentului în această direcţie.

Flexibilitatea este o condiţie a originalităţii. Al. Roşca a insistat mult pe importanţa flexibilităţii gîndirii în creaţie. Noi recunoaştem acest lucru, dar fără a reduce complexa structură cognitivă a creativităţii la unul din subfactori.

Flexibilitatea se poate manifesta în percepţie, gîndire sau comportament. Pentru performanţa creativă relevantă este flexibilitatea gîndirii, cea de care ne ocupăm aici.

Flexibilitatea percepţiei este ilustrată prin cunoscutele situaţii în care subiectul este invitat să privească o figură cu dublă imagine, implicită: cap de bătrînă – cap de femeie tînără, sau cele două vaze alăturate – feţe umane din profil. În comportament putem vorbi de o flexibilitate crescută ca element definitoriu al temperamentelor: mobilitatea caracteristică sangvinicului şi colericului. Dar nu s-a găsit o corelaţie directă între temperament şi nivelul creativităţii. Marile figuri ale umanităţii se plasează pe toate cele patru temperamente / caractere.

Flexibilitatea gîndirii poate fi ilustrată prin exerciţiile care induc / activează un stereotip, după care cerinţele problemei necesită renunţarea la acest algoritm şi abordarea diferită. Persoanele mai rigide în gîndire sesizează mai greu situaţia sau nu o depăşesc.

- În manualele de psihologie se citează exemplul cu 10 exerciţii de utilizare a 4 vase de mărimi diferite, pentru a umple de fiecare dată ultimul vas (D) cu o cantitate cerută de apă. La primele 6 exerciţii subiectul observă repede că poate aplica un algoritm: A – B + C. Numai că ultimele exerciţii se pot rezolva prin cîte o singură manipulare a vaselor, o scurtcircuitare a gîndirii şi acţiunii(B – A sau A – C), metodă greu de sesizat o dată ce persoana şi-a automatizat abordarea.
- Demonstraţie practică: se dau 6 creioane şi se cere alcătuirea a 4 triunghiuri. Rezolvarea devine posibilă numai prin ieşirea în spaţiu, construindu-se un tetraedru.
- Oral: Cîte degete ai la o mînă? Răspuns = 5. La două mîini? Răspuns = 10. La 10 mîini? Răspuns (greşit) = 100.

Ultimele două exerciţii activează şi gîndirea convergentă, un argument în plus de a nu exclude acest factor dintre descriptorii creativităţii.

La testele de gîndire creativă flexibilitatea se calculează prin numărul de categorii distincte în care se poate încadra fiecare răspuns (nu este greşit să se considere numărul de treceri de la o categorie la alta, dacă se respectă acest criteriu la tot lotul). Flexibilitatea gîndirii creative constă în capacitatea schimbării spontane a direcţiei, a sferei, a domeniului de referinţă. Aceasta înseamnă că la 5 răspunsuri distincte, scorul la flexibilitate va fi cu o unitate mai mic (fx=4) decît la fluenţă (fl=5). La o fluenţă de 7, dacă răspunsurile sînt din categorii diferite, flexibilitatea va fi 6. La fluenţă=2, flexibilitatea=1. Dacă sînt şi „variaţiuni pe aceeaşi temă", atunci scorul scade corespunzător, ca în exemplul de mai jos, unde fl=3, fx=0. Proba cerea să se enumere consecinţele unui fenomen neobişnuit: „Să presupunem că apa nu se mai evaporă":

- „Din consecinţă în consecinţă se poate ajunge pînă la situaţa în care formele de viaţă n-ar mai exista pe uscat".
- „La început ar fi avantajate formele de viaţă din apă".

– „Cu timpul, însă, apa s-ar putea să-şi mărească concentraţia de săruri şi ar dispărea formele de viaţă".

Cînd testul conţine un singur răspuns, flexibilitatea va fi notată cu 0 (zero) puncte.

Originalitatea este un factor atît de important, încît mulţi autori o extind la întreaga creativitate, transferînd asupra acesteia din urmă criteriile de evaluare a originalităţii. La rîndul ei, originalitatea gîndirii este evaluată prin intermediul produsului. Cu alte cuvinte, originalitatea gîndirii se recunoaşte prin produsul care prezintă următoarele patru calităţi: noutate, unicitate, imprevizibilitate şi efect de surpriză. De reţinut că noutatea este înţeleasă la modul absolut, ca o nouă „specie", ca fapt inexistent anterior (un nou model de rochie produs de designerul vestimentar) şi nu la modul relativ, ca element nou dintr-o serie (croitoreasa face o nouă rochie, după modelul din revistă sau realitate, sau după un model inedit, dar pe care l-a mai concretizat şi în rochia altei persoane). Unicitatea este un criteriu al originalităţii (cu condiţia ca unicatul să fie şi relevant / adecvat realităţii, adică util şi/sau eficient, pentru a-l deosebi de produsele antisociale, ale imageriei copiilor sau ale psihopaţilor). O formă mai puţin discriminativă a criteriului unicităţii este ceea ce a devenit criteriul „rarităţii statistice". Frecvenţa slabă a unui răspuns la nivelul unei populaţii este direct proporţională cu nivelul originalităţii – răspunsurile cele mai frecvente sînt cele mai banale, cu nivel scăzut al originalităţii (implicit creativităţii).

În consecinţă, originalitatea la probele de gîndire creativă se evaluează în două moduri: subiectiv, prin apelul la 2-4 evaluatori (judecători), de preferinţă din specialitate, care acordă punctaje în mod independent şi statistic şi pe principiul rarităţii sau chiar al unicităţii răspunsurilor într-o populaţie dată.

Elaborarea ca factor al gîndirii creative (J. P. Guilford) nu trebuie confundată cu elaborarea ca ultimă fază a procesului creativ din teoria lui Graham Wallas (1928), din cele patru stadii ale acestui cunoscut model: pregătirea, incubaţia, inspiraţia şi elaborarea cu / sau verificarea. Elaborarea, în concepţia lui Guilford, este calitatea gîndirii care permite persoanei două lucruri: să adauge produsului un număr mare de detalii, amănunte, elemente foarte „concrete", şi să-l elaboreze echilibrat şi economic, „astfel încît nimic să nu lipsească şi nimic să nu fie de prisos". Testele de creativitate[1] evaluează elaborarea prin simpla numărare a detaliilor, dacă proba este de desen. La probele mai puţin cuantificabile, cum ar fi cele de compoziţie literară, se poate apela la evaluatori, deşi variabilitatea este atît de mare, încît „normalizarea notei" (termen din docimologie pentru a desemna eliminarea subiectivităţii în evaluare prin utilizarea mai multor evaluatori, astfel încît diferenţele dintre ei să dispară) devine aproape o utopie.

Gîndirea convergentă presupune focalizarea efortului cognitiv pe un răspuns unic, singurul posibil şi existent, la care se ajunge prin eliminarea treptată a celorlalte răspunsuri şi înaintarea printr-un culoar tot mai îngust de restricţii. Deşi deseori gîndirea convergentă este socotită ca fiind negativul gîndirii divergente şi implicit al gîndirii

1. Inclusiv ale lui E. P. Torrance (vezi bateria TTCT, *Torrance Tests of Creative Thinking*), sau testul „Semidiscul" din bateria elaborată de noi (Ana Stoica-Constantin şi Mariana Caluschi, 1989).

creatoare înseşi, în realitate ea nu poate fi separată de gîndirea divergentă, cu care se întrepătrunde, se potenţează reciproc şi uneori alternează. Guilford afirmă că diferenţa dintre cele două tipuri de „operaţii productive" se reduce, în definitiv, la „gradul restricţiilor sau limitărilor adresate răspunsului vizat" (Guilford, 1987, pp. 47-48).

Probleme tipice pentru gîndirea convergentă sînt demonstraţia unei formule matematice, enigmele sau exerciţiile de perspicacitate cu răspuns unic, un algoritm.

Exemple : 1) Cu ajutorul a 4 cifre de 9 va trebui să obţineţi numărul 100. Răspuns unic : $99 + \frac{9}{9}$ (9 supra 9, deci o unitate). 2) O problemă de aritmetică. 3) „Unde mi-am pus cheile ?". 4) „Cine a scris cartea aceasta ?".

1.2.1.2. Gîndirea asociativă

Asociativitatea gîndirii este unul din determinanţii ideilor originale. Ideea inedită este rezultatul valorificării informaţiei stocate în memorie, pe care inconştientul sau conştientul o prelucrează punînd unităţile informaţionale în relaţii neobişnuite. Creaţia autentică, spun cei mai mulţi autori, este atributul exclusiv al divinităţii. Omul nu poate să creeze din nimic, „ex nihilo, nihil". Creaţiile umane ar fi doar rezultatele asociaţiilor neobişnuite dintre datele experienţei anterioare, de orice natură, nu doar cognitivă. Asociaţiile cele mai neobişnuite sînt posibile numai în inconştient (sau în primul rînd în inconştient), unde nu acţionează cenzura impusă de normele realităţii. Unii psihologi vizualizează procesul creaţiei în modul următor : din momentul în care individul îşi propune să rezolve o problemă ori să realizeze o creaţie, în inconştient se declanşează o mişcare aleatorie, în genul mişcării browniene, în care au loc „ciocniri" sau asociaţii între elemente, idei, imagini, emoţii etc. Nu se ştie de ce, dar inconştientul selectează asociaţiile care pot constitui soluţii la problema care îl preocupă pe individ şi le „aruncă în sus", la nivelul conştientului. Este momentul inspiraţiei, ulterior al incubaţiei. Asociaţiile din inconştient sînt permanente, ele continuă şi după ce persoana şi-a orientat atenţia în altă direcţie sau chiar doarme. Această concluzie este susţinută de cazurile în care ideea, soluţia la problema care îl frămînta pe autor a apărut în alte momente decît cele de concentrare maximă.

În virtutea acestei teorii extrem de larg acceptate, au fost dezvoltate :
- teste de nivel creativ (testul de asociaţii îndepărtate RAT al lui Mednick este cel mai cunoscut) ;
- exerciţii pentru dezvoltarea creativităţii (*asociaţii îndepărtate* între elemente care nu au legătură între ele, de exemplu între frig şi liber, necesar şi larg ; *punţi de cuvinte*, de exemplu între şters şi bălţat punţile fiind : fără posibilităţi › monoton › uni › atrăgător › colorat › bălţat) ;
- metode pentru rezolvarea creativă a problemelor prin forţarea imaginaţiei graţie asociaţiilor forţate şi îndepărtate (vezi, de exemplu, *Metoda Matec* pentru găsirea unui nume şi pentru generarea de idei creative) (vezi p. 209).

1.2.1.3. Sensibilitatea la probleme

Sensibilitatea la probleme este capacitatea de a „vedea" probleme, de a observa dificultăţi ce trebuie remediate, inadvertenţe între fapte sau idei, imperfecţiuni ce pot fi înlăturate. În acest sens, sensibilitatea la probleme este un gen constructiv de spirit critic, care îi permite individului să identifice punctele vulnerabile, lipsurile prin a căror remediere sistemul, instrumentul, elementul respectiv va cîştiga în eficienţă şi calitate. Sensibilitatea la probleme presupune a şti, a intui, a fi în stare să-ţi formulezi o temă pe care să o dezvolţi, tratezi, rezolvi în mod original ; ea se manifestă în alegerea titlului pentru o compoziţie literară, a unui studiu, a lucrării de diplomă. Hans Selye, autorul conceptului de stress, afirma că alegerea unei teme de cercetare este cea mai importantă şi mai dificilă sarcină pentru un cercetător.

Sensibilitatea la probleme este greu de încadrat în categoria funcţiilor intelectuale sau, dimpotrivă, a atitudinilor. Mai corect este, probabil, a o considera în ambele sisteme, după cum procedează un mare număr de autori. Importanţa ei pentru producţia creatoare este deseori decisivă, întrucît o problemă identificată are mai multe şanse de a fi rezolvată ; sînt situaţii în care nu este dificil a genera idei, ci a găsi problema pentru care să emiţi acele idei. Cineva spunea că este mai uşor să găseşti cheia la un lacăt dat şi să-l descui, decît să găseşti sau chiar să inventezi lacătul însuşi.

Sensibilitatea la probleme este un atribut de personalitate rareori întîlnit. Acest motiv, asociat cu importanţa ei pentru soluţionarea optimă a problemei, face ca sensibilitatea la probleme să fie considerată o însuşire diagnostică pentru personalitatea cu potenţial creativ şi, în consecinţă, să fie utilizată în testele de creativitate.

Un ajutor neaşteptat pentru ilustrarea sensibilităţii la probleme vine din partea lui Tudor Arghezi, în poezia *Cuiul.* Aici se vorbeşte, la început, de vremurile preistoriei tehnicii, cînd oamenii nu cunoşteau cuiul şi foloseau lemnul doar prin îmbinare şi suprapunere, dar aveau numai necazuri cu construcţiile realizate astfel. Un flăcău, însă, a inventat cuiul, pe care l-a prezentat comunităţii în cadrul unei demonstraţii publice, unde „Năzdrăvanul şi golanul / Bătu cuiul cu ciocanul", după cum spune poetul. El a stîrnit uimire şi admiraţie generală, cu o singură excepţie : un spectator invidios. Acesta chiar îşi exprimă dezamăgirea : „Aşa cui făceam şi eu / Poate chiar mai dichisit". Şi are toate şansele să aibă dreptate, însă ultimele cuvine sînt relevante pentru sensibilitatea la probleme de care avea el lipsă : „Însă, vezi nu m-am gîndit ! ".

1.2.1.4. Alte operaţii intelectuale ale creativităţii : transformarea, gîndirea analogică / metaforică, gîndirea regresivă / ludică

Transformarea este o abilitate sau operaţie (J. P. Guilford) care aparţine dimensiunii „conţinuturi" şi pe care autorul american o consideră tot atît de importantă pentru creativitate ca şi gîndirea divergentă, întrucît ea asigură flexibilitatea gîndirii. Transformarea constă în orice fel de schimbare a unui item de informaţie şi se defineşte prin 25 de variabile.

Guilford vede matricea tridimensională a structurii intelectului uman (SOI) ca pe o intersectare a trei dimensiuni sau faţete: *operaţii*, care se efectuează asupra unor *conţinuturi*, pentru a obţine *produse*.

- Conţinuturile sînt de 5 tipuri: vizual, auditiv, simbolic, semantic şi comportamental.
- Operaţiile intelectuale sînt: cogniţia, memoria, producţia divergentă, producţia convergentă şi evaluarea.
- Produsele cuprind: unităţi, clase, relaţii, sisteme, transformări şi implicaţii.

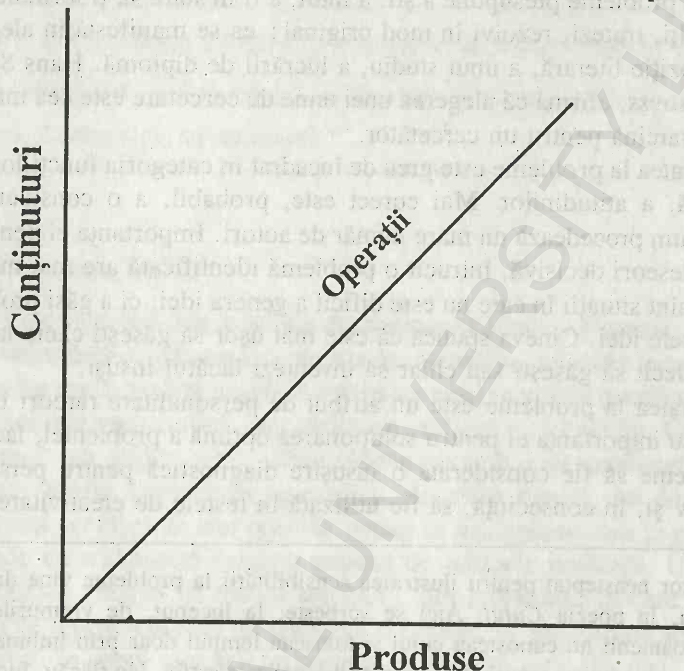


Figura 4. Modelul structurii intelectului (J. P. Guilford)

Majoritatea abilităţilor transformaţionale implică operaţiile de cogniţie, memorie, producţie devergentă, producţie convergentă şi evaluare.

În procesele de rezolvare a problemelor transformarea survine în vizualizarea de schimbări la figurile percepute sau în revizuirea semnificaţiilor cuvintelor. Putem să ne amintim aceste schimbări şi ulterior să le regăsim, ca în producţiile divergentă şi convergentă. În fine, putem ajunge la o concluzie privind adecvarea schimbării, prin operaţia de evaluare (Guilford, 1987, p. 50).

Definirea şi redefinirea sînt subspecii ale transformării, extrem de importante în stadiul iniţial al procesului creativ / de rezolvare creativă a problemelor, acela de formulare a problemei şi reformulări ulterioare, pentru a o face mai deschisă ideilor divergente. Definirea este o abilitate complexă care permite identificarea problemei, izolarea aspectelor importante şi neesenţiale, simplificarea problemei, separarea de subprobleme, alte definiri ale problemei, abordarea dintr-o perspectivă lărgită.

Abilităţile / funcţiile de redefinire se referă la capacitatea de a efectua, în mare parte spontan, operaţiile de modificare, mărire, micşorare, combinare, înlocuire, reorganizare, inversare, ca în lista de mai jos, care cuprinde întrebări ce pot fi adresate în legătură cu obiectul sau fenomenul de care ne ocupăm (vezi cunoscuta *Listă de întrebări stimulative*, check-list cu 75 de întrebări a lui Alex Osborn, 1953, capitolele XXI-XXIV – *Questions as Spurs to Ideation*, din care redăm mai jos numai operaţiile de transformare) :

- Operaţia de mărire : *Ce i se poate adăuga ? Trebuie să dureze mai mult ? Să i se mărescă frecvenţa ? Să fie făcut mai rezistent ? Mai încăpător ? Mai înalt ? Mai lung ? Dublu ? Multiplicat ? Exagerat ?*
- Operaţia de micşorare : *Mai mic ? Mai compact ? Miniaturizat ? Mai scund ? Mai scurt ? Mai uşor ? Mai repede ? Ce i se poate suprima ? Cum să-l divizăm în piese componente ? Să-l minimalizăm ?*
- Operaţia de combinare : *Facem un amestec ? Un ansamblu ? O combinaţie funcţională ? Combinăm gusturile ? Ce alte combinări putem face ?*
- Operaţia de înlocuire : *Ce să punem în loc ? Alte materiale ? Alte procedee ? Altă sursă de energie ? Alte amplasamente ? Altă formă de abordare a problemei ? Putem înlocui unele părţi componente ?*
- Operaţia de reorganizare : *Să schimbăm între ele unele părţi componente ? Să adoptăm modele complet diferite ? Să dispunem modelele în altă ordine ? Să inversăm cauza cu efectul ? Să schimbăm efectul ?*
- Operaţia de inversare : *Luăm în considerare opusul ? Îl întoarcem ? Îl punem cu capul în jos ? Schimbăm poziţiile personalului ? Schimbăm ordinea derulării ?* Osborn citează exemplul croitorului care a cusut cu capul în jos eticheta din interiorul sacoului bărbătesc, pentru a putea fi citită de cei din faţă cînd posesorul hainei o poartă pe braţ, pliată cu căptuşeala în afară. Poliţia şi ambulanţele au pe capotele maşinilor înscrisurile în mod invers, pentru a fi citite corect în oglinda retrovizoare de către şoferii din faţă.

Gîndirea analogică / metaforică (Gruber & Davis, 1988, în Sternberg, pp. 243-270 ; Davis, 1992, pp. 119-152). În literatura creativităţii termenii de analogic şi metaforic se utilizează cu sensuri aproape identice, deşi în mod normal au înţelesuri diferite. Multe, sau poate o largă majoritate a ideilor şi soluţiilor creative la probleme sînt rezultatul acestui gen de gîndire. Gîndirea analogică şi metaforică este abilitatea de a prelua o idee dintr-un context şi de a-l utiliza în altul, a prelua o soluţie de la o problemă similară, a vedea o conexiune între o situaţie şi alta producînd noi combinaţii, noi perspective teoretice sau un pasaj literar mai plin de culoare. În limbajul curent se spune că persoana „s-a inspirat din...” ori că opera „se bazează pe ideea...”.

Există o diferenţă între furt sau plagiat şi „inspiraţie din”, între care se află, evident, şi o „zonă gri”. Furtul este asumarea unei opere prin preluarea ei şi înlocuirea eventuală a cîtorva detalii, dar folosirea analogiei presupune elaborarea unei opere cu identitate proprie. Scriitori de prim rang s-au inspirat din evenimente reale, mituri, relatări din presă ori ale copiilor.

- Analogia vizuală creativă a structurii inelare a benzenului a fost realizată de către Kekulé, aflat în stare hipnagogică.
- Bohr a utilizat sistemul solar ca model pentru structura atomului.
- Darwin s-a inspirat în crearea teoriei selecţiei naturale de la selecţia raselor de vite.
- Franz Liszt a scris cele 15 *Rapsodii ungare* prin valorificarea cîntecelor şi dansurilor tradiţionale ale ţiganilor maghiari.
- Ceaikovski s-a inspirat dintr-o melodie populară pentru a compune *Marş slav*.
- Brahms şi Beethoven s-au inspirat în valsurile lor din aceleaşi dansuri ţărăneşti germane.
- Multe desene animate se bazează pe filme (*Shogun*, *Războiul stelelor*, *Rambo*), mituri (*Dracula* sau *Frankenstein*), literatura clasică (*Robin Hood*, *Vrăjitorul din Oz* sau *Alice în Ţara minunilor*), dar ele încorporează şi idei de actualitate.
- Gutenberg s-a inspirat de la o presă de struguri pentru ideea sa de construire a tiparniţei.
- James Watt urmărea capacul de pe ibricul de ceai al mamei sale, cînd i-a vent ideea motorului cu abur.
- Samuel Morse a inventat telegraful şi alfabetul care-i poartă numele, dar foarte curînd a constatat că semnalul slăbeşte inadmisibil de mult la o distanţă de cîteva mile, drept care s-a inspirat de la staţiile de schimb pentru caii obosiţi, din reţelele poştale ale vremii şi a făcut staţiile de reîncărcare corespunzătoare.
- Chiar şi actorii îşi construiesc personalităţile de scenă / ecran împrumutînd elemente de la tipuri de caracter cunoscute sau de la alţi actori, de succes.
- În arhitectură şi design vestimentar analogiile sînt extrem de curente.

Uneori conexiunea analogică se realizează brusc şi în momente în care efortul conştient de rezolvare a problemei a încetat, persoana fiind implicată în altă activitate sau odihnă.

Gîndirea analogică sau metaforică este utilizată ca ingredient de bază în metodele de creativitate, care, după cum se ştie, au o dublă utilizare: în sporirea eficienţei procesului creativ pentru obţinerea unor idei originale, cît şi în training, ca exerciţii pentru dezvoltarea abilităţilor creative. Cele mai utilizate metode de creativitate, brainstormingul şi sinectica, fiecare cu metodele derivate, exploatează virtuţile analogiei. Sinectica mai este denumită şi metoda analogiilor, întrucît este o succesiune de analogii de patru tipuri: directă, personală, simbolică şi fantezistă / fantastică.

În modelul CPS (Creative Problem Solving) analogiile sînt utilizate în stadiul de identificare a ideilor. De exemplu, dacă dorim să mobilizăm un număr cît mai mare de părinţi pentru un spectacol şcolar, putem căuta răspunsuri la întrebări de genul: Ce situaţie seamănă cu aceasta? Ce au făcut alţii? Ce am putea imita? Ce a avut succes pînă în prezent? Ce ar face specialiştii în influenţarea opiniei publice?

Exerciţii de gîndire analogică:

a) descrieţi un picnic în termeni de luptă avînd ca adversari furnicile şi viespile;
b) descrieţi prepararea prăjiturilor folosind limbajul dintr-o sală de operaţii;
c) încercaţi să vă imaginaţi cum încearcă un vînzător să vîndă un televizor foarte scump prin analogie cu şoarele şi pisica.

Gîndirea regresivă / ludică constă în abilitatea de a gîndi „copilăreşte", adică liber, fără prejudecăţi, făcînd abstracţie de cunoaşterea de adult, care conştientizează restricţii, limite şi impune perspective. Gîndirea regresivă sau ludică implică abilitatea de a se juca cu ideile („playfulness") şi umorul. *Playfulness* este vărul primar al aptitudinii de a aborda problemele într-o manieră proaspătă, copilărească şi jucăuşă. Multe descoperiri, invenţii, rezolvări de probleme şi creaţii artistice sînt rezultatul „prostelii" cu ideile, jocului cu posibilităţi ciudate sau răsturnării cu susul în jos a lucrurilor. O observaţie interesantă este aceea că adultul creativ este esenţialmente un perpetuu copil, iar tragedia este că cei mai mulţi dintre noi creştem. Freud şi Rogers susţin că regresia la o stare a minţii mai copilarească, fantezistă, jucăuşă este o importantă trăsătură a gîndirii creative şi a creatorului.

1.2.2. Inteligenţă şi creativitate

Relaţia dintre creativitate şi inteligenţă a fost îndelung investigată, dar cu rezultate contradictorii şi derutante. Aceasta se explică prin faptul că cele două concepte nu sînt pe deplin elucidate.

> Este anecdotic răspunsul, din anul 1930, al lui A. Binet la întrebarea „Ce este inteligenţa ?" : „Inteligenţa este ceea ce măsoară testele mele". În această chestiune se pare că nu s-a progresat prea rapid, pentru că Guilford continua să deplîngă în 1967 faptul că „credinţa obişnuită despre inteligenţă este că ea constituie ceea ce se măsoară prin testele Stanford-Binet, Wechsler sau testele California de maturitate mintală" (Guilford, 1967, p. 112). În mod similar, teoria creativităţii se declară mai puţin sigură atunci cînd trebuie să explice mecanismele interne ale creaţiei, iar S. Parnes, autor de manuale de training creativ, recunoştea explicit că „nu ştim ce este de fapt creativitatea, în schimb ştim cum să stimulăm o conduită creativă".

Faţă de raportul dintre inteligenţă şi creativitate s-au conturat cîteva puncte de vedere distincte :

a) inteligenţa subsumează creativitatea, este o dimensiune care implică, presupune creativitatea ;
b) între inteligenţă şi creativitate nu există nici o legătură, ele fiind două dimensiuni independente ;
c) inteligenţa exclude creativitatea ;
d) inteligenţa şi creativitatea se întrepătrund parţial, sînt interdependente pînă la un punct bine definit ;
e) inteligenţa este subsumată creativităţii, este unul din factorii acesteia.

Prima opinie este şi cea mai veche. Pînă prin anii '30 ai secolului trecut se considera că elevii (şi adulţii) inteligenţi sînt implicit şi creativi, iar rezultatele la testele de inteligenţă erau considerate în mod automat ca reflectînd şi nivelul creativităţii. Este etapa „intelectualizării" creativităţii, reprezentată de unii psihologi, dar şi de nonpsihologi, specialişti din alte domenii care au tangenţă cu creativitatea (vezi, de pildă, concepţia profesorului Vitalie Belous, un inventator de înaltă productivitate şi recunoaştere socială).

Ulterior s-a constatat că probele de inteligenţă nu reuşesc să evalueze şi potenţialul creativ al individului şi s-a căzut într-o eroare diametral opusă : inteligenţa nu influenţează creativitatea. Această credinţă, foarte răspîndită şi cu o longevitate de decenii, a fost alimentată de un celebru studiu publicat de Getzels şi Jackson în 1962, *Creativity and Intelligence : Explorations With Gifted Students*, în care cercetătorii au ajuns la concluzia, bazată pe investigaţii empirice, că inteligenţa nu corelează cu creativitatea. Ceea ce nu s-a observat decenii de-a rîndul, înainte ca studiul să aibă un impact imens asupra confraţilor, a fost că acesta avea un viciu de eşantionare : Getzels & Jackson studiaseră numai copiii supradotaţi, cu coeficienţi de inteligenţă de peste 120. Or, peste acest prag al inteligenţei, inteligenţa nu mai corelează cu creativitatea, într-adevăr. În schimb marea masă a populaţiei se plasează în intervalele normalităţii ca scor la inteligenţă, respectiv între 90-110, sau, mai riguros, 86-118, unde inteligenţa şi creativitatea corelează.

S-au auzit şi voci care au împins credinţa de mai sus pînă la absurd, susţinînd că inteligenţa exclude creativitatea, „indivizii originali sînt relativ neinteligenţi" (Barron, 1963, p. 222 ; Barron, 1969, p. 44). Un individ care a făcut proba inteligenţei nu putea fi şi creativ, prin urmare scorurile mari la inteligenţă, pentru care există instrumente standardizate de măsurare, erau considerate ca diagnostice pentru noncreativitate. Existenţa cazurilor excepţionale de „savanţi idioţi" trebuia să confirme această teorie. Subiecţii cunoscuţi sub această denumire manifestă talent şi performanţe remarcabile în domenii specifice (interpretează magistral la un instrument muzical, pictează cu har, realizează modele tehnice, sau, cazuri mai frecvente, probează hipermnezie şi/sau capacităţi de calcul rapid), în condiţiile unei serioase oligofrenii, cel mai adesea la nivel de idioţie (Stoica-Constantin, 1995, nr. 4, pp. 39-41 şi nr. 5, pp. 16-17).

În fine, teoria cea mai rezonabilă din cele patru menţionate este aceea care, acceptînd diferenţele care separă creativitatea de inteligenţă, admite şi o largă arie de întîlnire. Argumentele sînt de două categorii, calitative şi statistice.

Astfel, la o analiză a conţinutului şi procesualităţii intime a celor două concepte constatăm atît motive de separare, cît şi de suprapunere (Stoica-Constantin, 1983, pp. 92-98). Elementele care separă inteligenţa de creativitate sînt următoarele :

- Inteligenţa se formează la copilul de cîţiva ani prin interiorizarea în plan mintal a acţiunilor reale, externe (P. I. Galperin). Prin însăşi geneza ei, dar şi prin evoluţia ulterioară, inteligenţa este dependentă de lumea exterioară, ale gărei legităţi le preia şi le interiorizează. Dar acestea sînt obiective şi riguroase caracteristici pe care inteligenţa le introduce şi în psihicul subiectiv al individului. O conduită inteligentă presupune conştientizarea, luarea în considerare şi conformarea la standardele inflexibile ale lumii reale. A fi inteligent înseamnă a fi logic, lucid, raţional. Abstractizarea şi generalizarea, procese fundamentale ale inteligenţei, se definesc prin caracterul lor sistematic, controlabil şi dirijabil. Prin natura ei, logica intelectuală este mai rigidă decît cea creativă. În plus, ea implică crearea unor atitudini cognitive conformiste, de acceptare necondiţionată a cunoştinţelor certe şi definitive care exprimă legitatea obiectivă (Kneller, 1963). Or, conformismul intelectual este

cel mai important factor inhibitor al creativităţii, care respinge datul existent, restructurează, propune imagini şi idei inexistente la începutul procesului creativ. A fi creativ înseamnă a ignora în mod deliberat ordinea cunoscută şi acceptată a lucrurilor, fapt pe care nu-l poate săvîrşi inteligenţa. Inteligenţa asigură rezolvarea de probleme prin respectarea regulilor gîndirii logice ; creativitatea oferă rezolvarea de probleme gîndind „pe alături" (Edward de Bono are teoria „gîndirii laterale", care se abate de la predictibilitatea gîndirii „verticale", logice, din tiparele raţionamentelor corecte), ignorînd demersurile şi rezultatele corecte.

- Procesele emoţional-imaginative sînt esenţiale în creaţie şi foarte puţin în inteligenţă. Acestea se desfăşoară spontan, necontrolat şi aleatoriu, în vreme ce inteligenţa procedează organizat şi logic. Creativitatea înseamnă imagerie, fantezie liberă, dincolo de cenzurile gîndirii disciplinate.
- Dar creativitatea mai înseamnă şi altceva, în plus faţă de inteligenţă : sensibilitatea la probleme – o atitudine şi o abilitate intelectuală specifică faţă de lumea înconjurătoare, depistarea de probleme acolo unde pentru alţii ele nu există. Capacitatea de a-ţi pune întrebări şi de a izola subiectul asupra căruia se vor focaliza eforturile tale creative este tot atît de valoroasă şi diagnostică pentru prezenţa creativităţii ca şi produsul creativ însuşi.

Pe de altă parte, nu este mai puţin adevărat că în rezolvarea de probleme este greu de demarcat punctul pînă la care operează gîndirea logică şi de la care ea începe să se manifeste ca gîndire creatoare.

- Creativitatea se construieşte după schemele gîndirii logice şi uzează de informaţiile şi asociaţiile dobîndite prin mijlocirea inteligenţei şi a memoriei, prolificitatea şi noutatea ideilor fiind condiţionate de capacitatea de operare intelectuală, cît şi de volumul, calitatea şi accesibilitatea informaţiilor.
- Dilema „este actul inteligent un act creativ ?" poate fi formulată acum ca un adevăr : „actul inteligent este un act creativ" pentru că el rezolvă o problemă. Actul inteligent nu este învăţat, o deprindere care se execută semiautomat sub monitorizarea gîndirii, ci prin actul inteligent persoana ajunge la o soluţie de care nu dispunea în repertoriul său de informaţii. Individul a realizat ceva ce nu mai realizase, a trăit o experienţă cognitivă inedită, fie că a utilizat o cale pe care nu o mai utilizase, fie că a găsit un rezultat pe care nu-l cunoştea pînă în acel moment. El a gîndit inteligent, ceea ce înseamnă că şi creativ. Este posibil ca produsul actului său inteligent (citeşte „creativ") să nu posede întotdeauna atributul originalităţii ca raritate statistică, dar fără îndoială el este nou, original ca experienţă individuală, prin raportare la informaţia şi experienţa sa anterioară. Atîta timp cît orice rezolvare de probleme este un act de gîndire, iar orice act de gîndire este într-o oarecare măsură şi creativ, putem afirma că orice rezolvare autentică de probleme (nu algoritmică) presupune o anumită creativitate.
- În accepţia ei mai puţin limitativă, ca fiind „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităţilor şi la adaptarea cognitivă a individului la situaţii noi" (Cosmovici, 1974, p. 130 ; Claparède, 1925), inteligenţa comportă aspecte fundamentale care sînt

tot atît de reprezentative şi în creativitate: capacitatea de restructurare sau de reorganizare a sistemului de cunoştinţe şi reguli învăţate, caracterul euristic al strategiilor de rezolvare (care asigură producţiei intelectuale un caracter divergent) şi caracterul flexibil / plastic al restructurării.

Ultimul punct de vedere din lista menţionată mai sus priveşte inteligenţa ca pe o condiţie, un factor al creativităţii. În sprijinul acestei opinii vin nu numai intepretările argumentelor primelor patru teorii, dar şi recunoaşterea unanimă a caracterului extrem de complex şi de larg al creativităţii. Aceasta se extinde la nivelul întregii personalităţi, înglobînd într-un proces dinamic anumiţi factori intelectuali (între care regăsim gîndirea, cu factorul ei general – inteligenţa), aptitudinale speciale şi motivaţia, atitudinile, caracterul, interesele, aspiraţiile. Locul inteligenţei pierde şi mai mult din ceea ce se considera a fi caracterul de monopol în creativitate, dacă plasăm personalitatea în interacţiunea ei cu factorii de mediu educaţional din istoria vieţii şi prezenţi, „în context" (Teresa Amabile şi-a intitulat una din cărţi *Creativity in Context*, 1996) sau prezenţi „ecologist", prin considerarea aici şi acum a interdependenţelor dintre toţi factorii specifici care ţin de persoană, mediu, problemă, proces şi produs (Scott Isaksen, Gerard Puccio, Donald Treffinger) (Isaksen, Puccio şi Treffinger, 1993, pp. 149-170).

Datele statistice privind raportul dintre inteligenţă şi creativitate conţin coeficienţii de corelaţie între rezultatele la testele de inteligenţă şi rezultatele la probele de creativitate sau, în locul acestora, o cifră care exprimă performanţa creatoare, creativitatea manifestă. Procedeul nu oferă obiectivitate deplină, date fiind rezervele faţă de teste ca instrumente şi caracterul încă nedefinit al celor două dimensiuni. Totuşi, informaţiile se cer considerate dacă dorim aprofundarea înţelegerii raportului dintre inteligenţă şi creativitate.

C. W. Taylor şi J. Holland sintetizau, cu mulţi ani în urmă (1964), un mare număr de date comunicate în literatură şi conchideau că „cele mai multe studii sugerează că relaţia testelor de inteligenţă cu performanţa creatoare este în general scăzută (.20-.40) la populaţiile neselecţionate şi este zero sau chiar negativă la eşantioanele omogene cu un înalt nivel de inteligenţă" (Taylor şi Holland, 1964, pp. 35-36). E. P. Torrance, cel mai cunoscut psihopedagog al creativităţii, a făcut o medie a 178 de coeficienţi de corelaţie care fuseseră comunicaţi în literatură pînă în acel moment (1964) şi a obţinut o valoare medie de .20 (Gowan, Demos & Torrance, 1967).

Într-o cercetare proprie pe intervalul de vîrstă 11-15 ani, noi am găsit următoarele corelaţii între scorurile la testele de inteligenţă şi un scor general la trei factori de gîndire creativă (fluenţă, flexibilitate şi originalitate): pentru 121 adolescenţi de 14-15 ani corelaţia între rezultatele la probele de creativitate şi testul Raven a fost .27 (pragul de semnificaţie $p < 0{,}01$), iar cu testul neverbal de inteligenţă (TNI) adaptat de I. Holban după Lahy, corelaţia a fost de numai .19 ($p < 0{,}05$) (Stoica,1983, pp. 95-96).

Înainte de a trage concluziile care reies din datele de mai sus, să reţinem că există cel puţin două motive de precauţie: ceea ce evaluează testele de creativitate se limitează la componenta intelectuală (şi nu a creativităţii manifeste, ci a potenţialului creativ), în

vreme ce creativitatea este un fenomen mult mai complex; nu avem certitudinea validităţii depline a testelor, nici a celor de creativitate, nici a celor de inteligenţă (nimeni nu poate garanta că ele surprind întocmai ceea ce considerăm noi – creativitate şi inteligenţă). Să nu uităm, de asemenea, că cele mai multe investigaţii s-au realizat pe indivizi normali, transferîndu-se ulterior concluziile asupra celor excepţionali, pe prezumţia că aceleaşi trăsături ale marii creativităţi s-ar regăsi la omul de rînd, la altă scară, prezumţie neconfirmată, după cum am văzut că atrage atenţia M. Stein cînd defineşte micul „c" şi marele „C".

Concluzionînd pe baza datelor proprii şi ale celor comunicate de alţi autori, E. P. Torrance afirma că rezultatele sugerează că în 30% din cazuri indivizii foarte creativi sînt şi foarte inteligenţi şi tot în aceeaşi proporţie subiecţii cu un nivel de creativitate foarte scăzut au şi un nivel de inteligenţă foarte scăzut. Aceasta nu constituie un motiv de a confunda cele două variabile.

Concluzia demnă de reţinut este următoarea: există un consens deplin în a admite că nivelul inteligenţei creşte proporţional cu cel al creativităţii pînă la un prag, convenţional plasat în apropierea limitei superioare a normalităţii, respectiv C.I. (notat în unele lucrări cu I.Q. – *engl.* Intelligence Quotient sau Q.I. – *fr.* Quotient de l'Intelligence) = 120. De aici în sus, spre valorile superioare ale inteligenţei, cele două variabile nu mai corelează, ci au evoluţii independente.

Concret, persoanele cu niveluri scăzute ale inteligenţei sînt şi slab creative, cele cu nivel mediu / normal au o creativitate corespunzătoare, normală, iar persoanele „inteligente", cu nivel normal spre superior au un nivel de asemenea normal superior. Semnificaţia pragului de 120 este aceea că pot exista persoane cu C.I. extrem de ridicat, aproape de 200, să zicem, dar cu o creativitate de nivel normal-bun sau superior, dar nu excepţional. Aceşti indivizi pot ajunge excelenţi experţi sau pot stăpîni o informaţie enciclopedică, însă nu au scînteia creaţiei pe măsura inteligenţei. Şi invers, eminenţe creatoare cu mare impact în ştiinţă sau artă au avut coeficienţi de inteligenţă normali sau uşor deasupra mediei: Rafael, „divinul" pictor al Renaşterii, a avut C.I = 100, Rembrandt şi Faraday – 110, reformatorul religios M. Luther – 115. Dar acestea sînt excepţii pitoreşti; statisticile şi psihologii consideră că marea genialitate se sprijină pe un nivel cel puţin bun al inteligenţei.

Catherine Cox[1], autoarea volumului al doilea din seria de cinci volume alcătuind lucrarea *Genetic Studies of Genius*, editată de L. M. Terman între 1925-1959, a folosit metoda de evaluare retroactivă a inteligenţei unui număr de 301 mari personalităţi, „eminenţe creatoare" care au trăit între 1450-1850. Din rezultatele studiului mai menţionăm (coeficienţii au fost estimaţi pentru vîrstele de 18 şi 24 ani, aceştia din urmă fiind redaţi în tabelul nostru) :

Personalitatea creatoare	*C.I.*
Goethe	210
Isaak Newton	190
Voltaire	190
Galileo Galilei	185
Leonardo da Vinci	180
Michelangelo	180
René Descartes	180
Victor Hugo	180
Immanuel Kant	175
Ch. Darwin	165
L. van Beethowen	165
W. A. Mozart	165
Honoré de Balzac	155
Napoleon Bonaparte	145
Washington	140

Concluzia lui C. Cox introduce în ecuaţie un element nou şi sună optimist din perspectiva realizării de sine prin efort : „Un coeficient intelectual ridicat, dar nu cel mai ridicat, combinat cu cel mai înalt grad de perseverenţă, va realiza o mai mare eminenţă decît cel mai înalt grad de inteligenţă, dar combinat cu o perseverenţă mai redusă".

Terman l-a cercetat după aceeaşi metodă pe Francis Galton, care scrisese *Hereditary Genius* în 1869, şi i-a estimat coeficientul de inteligenţă la 200.

Media coeficienţilor găsită de Cox la cele 301 genii examinate de ea a fost de 160, dar în general se consideră că marea creativitate corelează cu o medie a inteligenţei de 140, uşor mai ridicată pentru ştiinţe şi uşor mai coborîtă pentru arte, unde mai importante sînt aptitudinile, talentul şi emoţiile.

În fine, două concluzii majore se desprind din cele de mai sus : creativitatea are nevoie de un nivel de bază al inteligenţei, deasupra mediei ; creativitatea şi inteligenţa sînt constructe diferite.

1. Cox, Catherine (1926), *The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses* (vol. II al lucrării *Genetic Studies of Genius*, ed. de L. M. Terman, 1925-1959), Stanford University Press, Stanford, CA. (Rezumat de Stein & Steinze, *op. cit.*, pp. 128-133). Celelalte volume se intitulează : volumul I. *Trăsăturile mintale şi fizice a 1.000 de copii supradotaţi*, volumul III : *Promisiunile tinereţii*, 1930 ; volumul IV: *Supradotaţii au crescut* [media de vîrstă fiind de 35 ani], 1947 şi volumul V, la doi ani după moartea lui Terman : *Supradotaţii în floarea vîrstei*, 1959 (la vîrsta de 47 ani).

1.3. Intuiţia

Intuiţia creativă constă într-o anumită abilitate care permite indivizilor să sesizeze relaţiile şi să facă „salturi mentale". P. Popescu-Neveanu o defineşte ca fiind o „descoperire bruscă a unei soluţii fără conştiinţa modului de descoperire, care are loc fie la primul contact cu problema, fie după o perioadă de efort fără succes urmată de o pauză (aşa-numita inspiraţie)" (Popescu-Neveanu, 1978, p. 380). Cunoaşterea obţinută prin intuiţie se prezintă sub forma unei idei scurte, a cărei validare individul o găseşte în sentimentul subiectiv al corectitudinii, certitudinii. Intuiţia operează în egală măsură în arte şi ştiinţă. „Atît artistul, cît şi savantul lucrează prin intuiţie şi prin intelect, pornind de la idei mai curînd simţite decît înţelese, atît sentimente cît şi gînduri. Ambii depind de inspiraţie sau de fuziunea secretă a ideilor în mintea subconştientă" (Kneller, 1966, pp. 12-13).

Se pare că intuiţia în prima sa accepţie este mai dezvoltată la copii şi primitivi, ea fiind o trăsătură înnăscută şi normal distribuită în rîndul populaţiei.

În filosofie intuiţia este definită ca o formă de cunoaştere sau cogniţie independentă de experienţă sau raţiune, inferenţă (axiomele din matematică, de exemplu) sau observaţie. Ea este văzută ca o sursă destinată dobîndirii genurilor de cunoaştere pe care alte surse nu le pot oferi.

În teoria învăţării intuiţia este denumită *insight* (*Einsight*, în limba germană), cu semnificaţia de învăţare imediată şi clară sau înţelegere care se produce fără comportamentul de tatonare prin încercare şi eroare.

În psihoterapie intuiţia este considerată esenţială în unele metode, în special în metoda psihanalitică, unde dobîndirea unei noi cunoaşteri a motivelor inconştiente şi a bazelor comportamentului patologic este considerată ca un pas important spre însănătoşire.

Ca inspiraţie / iluminare intuiţia este momentul cel mai important şi misterios al procesului creativ, faţă de care unii autori au reţineri în a se pronunţa, dat fiind caracterul ei incontrolabil, neverificabil experimental. Cu toate acestea, auto-raportările (relatările creatorilor din diferite domenii, inclusiv matematică – H. Poincaré, Hadamard, G. Polya) şi observaţiile asupra modurilor specifice de stimulare a efortului intelectual utilizate de unii indivizi înalt creativi au dus la constituirea unui inventar de condiţii pentru inducerea stării psihologice favorabile apariţiei în conştiinţă a rezultatelor explorării inconştiente a cărei direcţie fusese imprimată de analiza conştientă.

Modalităţi de facilitare a inspiraţiei:

1. Ne creăm **condiţii speciale** de lucru, proprii, în care am constatat ca ne simţim mai productivi.
   - Coşbuc: „Scriu mai cu plăcere la amiază şi seara, dar mai mult după ora 10 noaptea. Poeziile mele le compun cîntîndu-le şi am în cap atîtea melodii, cîte poezii am scrise. Ca să le pot cînta ori mă închid în odaie, ori plec pe cîmp; dar mai cu voie compun cînd călătoresc cu trenul, atunci cînd stau afară, pe platforma vagonului şi acolo îmi bombănesc versurile în pace". Caragiale nu putea scrie la masă. Prietenii i-au cumpărat o masă şi îl aşezau cu forţa la ea, dar marele dramaturg nu a reuşit să scrie la acea masă decît textul, de trei cuvinte, al unei vederi. Eminescu se închidea zile întregi în cameră, unde fuma şi bea alcool. Goethe proceda la fel, în plus îşi punea o togă. Balzac lucra numai la lumina lumînărilor, cu storurile trase şi îmbrăcat în roba de călugăr dominican. Cînd a început să-şi permită, se încingea cu un brîu de aur. Chateaubriand se plimba desculţ prin cameră. Ibsen mărturisea că nu poate să creeze dacă nu ţinea în faţa lui, pe birou, nişte statuete de plumb. Schiller nu putea lucra fără să aibă mere putrede într-un sertar al biroului şi perdea roşie la fereastră. Haydn compunea numai îmbrăcat în haine de sărbătoare. Wagner compunea într-o cameră purpurie, îmbrăcat în catifea şi mătase foşnitoare şi parfumat cu esenţe tari. Byron mirosea trufe (ciuperci comestibile care cresc în pămînt). Brahms compunea mai bine lustruindu-şi ghetele, iar Beethoven făcînd lungi plimbări.
   - Ascultăm muzică: fizicianul Wolfgang Pauli (una dintre cele mai bune idei i-a venit în gînd la un spectacol cu o comedie muzicală); V. I. Vernadski: „Unele din principalele mele idei, cum ar fi cea despre importanţa vieţii în cosmos, s-au lămurit în mintea mea în timp ce ascultam muzică bună"; un eminent constructor de avioane sovietic a intitulat un capitol din cartea sa: „Ceaikovski, coautorul nostru".
   - Meditām: Paul Dirac, fizicianul englez care a prevestit existenţa antiparticulelor, stătea singur într-o sală de curs goală.
2. **Slăbim controlul raţional,** încetăm să ne mai gîndim la problemă (facem pauză pentru a dormi, a mînca etc.) sau abandonăm pentru un timp problema.
   - **Valorificăm „creaţia în vis"** (pentru detalii vezi mai sus „Imaginaţia").
   - **Ne implicăm în altă activitate,** atunci cînd nu reuşim să găsim o soluţie acceptabilă.

   Glaser (fizician american, laureat al premiului Nobel în 1960), a inventat camera cu bule meditînd în faţa unei halbe de bere. Pictorul Ludwig Richter (secolul al XIX-lea): „Într-o zi citeam cu mare interes *Legendele germane* de Grimm. Cînd, la căderea crepusculului, pusei cartea deoparte şi mă apropiai de fereastră, compoziţia mea, la care nu mă gîndisem cîtuşi de puţin, îmi apăru fară veste înaintea ochilor, gata terminată şi ca şi cum îşi trăia singură forma şi culoarea. Transportat de încîntare, am luat în grabă un creion şi, cu toată întunecimea... am aşternut totul pe un carton". Théodore Fontane (scriitor german, secolul al XIX-lea): „Pe cînd mă îmbrăcam, poemul m-a surprins pe neaşteptate şi, cu o gheată în picior şi cu cealaltă în mîna stîngă, am sărit şi am scris poezia dintr-un condei". Henri Poincaré, foarte miop, folosea mai puţin scrisul. Aflat într-o excursie, exact în clipa în care punea piciorul pe scara omnibusului cu cai, i-a trecut prin minte, într-o străfulgerare, nu numai modul de generalizare a problemei la care nu se mai gîndise deloc, dar şi posibilitatea de a stabili o legătură între ea şi o altă problemă, dintr-un domeniu cu totul deosebit. Tesla, în timpul şcolii tehnice superioare,

îşi formase convingerea că maşinile electrice de curent alternativ se vor dovedi superioare celor de curent continuu, în ciuda sfaturilor profesorilor săi şi a unor eşecuri experimentale. După cîţiva ani, Tesla are revelaţia cîmpului magnetic învîrtitor, soluţie azi generalizată la electromotoarele de curent alternativ. Se spune că ideea i-a apărut brusc, în timp ce se plimba cu un prieten prin parc, declamînd versuri de Goethe: „Într-o singură clipă am înţeles adevărul. Cu bastonul am trasat pe nisip schema principiului pe care, şase ani mai tîrziu, l-am expus la conferinţa ţinută la Institutul american al inginerilor electricieni. Prietenul meu, aşezat alături de mine pe bancă, mi-a înţeles ideea şi a fost întrutotul de acord cu ea".

3. **Ignorăm temporar logica** (în mod deliberat).
   - **gîndirea laterală (sau „pe alături")** ca alternativă la gîndirea verticală (corectă, raţională);
   - **bisocierea** (intersectarea unor idei din 2 sau 3 cîmpuri cognitive distincte).
4. Devenim atenţi la propriile **analogii involuntare.**
   Ernest Michaux, copilul de 14 ani, inventatorul pedalei de bicicletă (1855), era îndrăgostit de locomotive şi petrecea mult timp în gară, contemplîndu-le: „[...] Mecanicul nu are nevoie să-i împingă roţile cu piciorul... şi rîse de gîndul său glumeţ... În clipa aceea locomotiva porni. Tija de oţel de sub comanda pistonului se mişcă şi învîrti biela odată cu roata... Deşi Ernest văzuse de mii de ori cum se învîrteau roţile locomotivei, totuşi, niciodată nu i se păru acest lucru mai interesant ca acum... Prin urmare, gîndi el, aburul e puterea omului şi cu o manivelă acţionată de picior roata drezinei ar putea să umble...". Komarov relatează din memoriile unui inventator: „Îmi frămîntam mintea cu o invenţie şi anume cum să automatizez lansarea la apă a unei ambarcaţiuni de salvare, dar lucrurile nu mergeau cum trebuie. Într-o zi, cînd, într-un tramvai, mă gîndeam la problema mea, atenţia îmi fu brusc atrasă de modul de închidere a uşilor acestuia. Îl observasem adesea, dar era prima dată cînd îi acordam într-adevăr atenţie: dispozitivul de închidere presupunea un cilindru cu tije. Era exact ce convenea soluţionării problemei mele. La cîtva timp după aceea am obţinut brevetul de invenţie". Diesel s-a inspirat de la o brichetă. Descoperirea legii atracţiei universale a devenit anecdotică prin analogia pe care Voltaire crede că ar fi făcut-o Newton între planete şi căderea mărului din pom. Intuiţia lui Coandă implicată în descoperirea Efectului Coandă: „... Într-o zi, aflîndu-mă în baie, mă jucam amuzat cu picăturile de apă. Am observat cum picătura de apă vine şi se prelinge de-a lungul degetului; la fel ca jetul flăcărilor, atunci, la Issy les Moulineaux, de-a lungul fuselajului avionului meu. Atunci m-am luminat; m-am lămurit de-a binelea, că acest lucru este în legătură directă cu ceea ce s-a întîmplat cu jetul ce venea asupra aparatului cu care zburam în 1910, cel fără elice şi al cărui trist sfîrşit îl cunoaşteţi. Desluşeam, acum, în baie, mersul fluidului... M-am hotărît să studiez acest efect".
5. **Sîntem atenţi la orice fapt aparent fără importanţă** (descoperim graţie hazardului, din întîmplare, prin *serendipitate*).
   Fleming, laureat al premiului Nobel pentru descoperirea pencilinei; culturile sale de stafilococi s-au contaminat cu nişte ciuperci, datorită clădirii vechi şi îmbîcsite de praf în care lucra. Fleming a observat cum coloniile de stafilococi din jurul unei anumite colonii de ciuperci au murit şi el a prins şansa din zbor. Dar „sporii nu s-au ridicat în picioare pe geloză ca să-mi spună «Ştiţi, noi producem antibioticul!»". W. Beveridge – balano-postita la oi, boală a aparatului genital despre care el a aflat că se vindecă pur şi simplu prin înfometarea animalelor, timp de cîteva zile. Mehring şi Minkovzki studiau funcţia pancreasului în procesul digestiei, scop în care efectuau pancreatectomii (îndepărtarea chirurgicală a pancreasului). Într-una din zile, îngrijitorul lor de animale şi-a dat demisia, pe motiv că nu mai putea păstra curăţenia în laborator, deoarece urina cîinilor astfel

operaţi atrăgea roiuri de muşte. Minkovski a analizat atunci urina, în care a găsit glucoza, ceea ce a reprezentat primul indiciu al unei relaţii dintre diabet şi pancreas, constituind adevărata bază a descoperirii ulterioare a insulinei. Fiziologul italian Luigi Galvani, privind la picioarele de broască agăţate (în aşteptarea gătitului) de o sîrmă de fier, a observat că uneori ele se contractau. Mişcările apăreau cînd o parte a piciorului era în contact cu sîrma de fier, în timp ce la o altă extremitate muşchiul atingea o bucată de cupru, agăţată întîmplător la unul din capetele sîrmei. Această observaţie a dus la construirea arcului metalic, care a permis inventarea ulterioară de către Volta a pilei ce-i poartă numele. Cleve Backster lucra cu aparatură menită să înregistreze reacţiile emoţionale ale indivizilor suspectaţi de infracţiuni. Se ştie că emoţiile pot determina o scădere a rezistenţei electrice cutanate. Este reflexul psihogalvanic, pe care se sprijină detectorul de minciuni. Pentru a măsura timpul în care planta aduce apa de la rădacină la vîrf, Backster a cuplat-o cu un astfel de aparat, în ideea că umiditatea va determina o creştere a conductibilităţtii electrice la plantă, întocmai ca emoţiile la om. În timp ce urmărea înregistrarea grafică, a avut surpriza să vadă că aceasta era similară cu a oamenilor supuşi unui şoc emoţional. Oersted a descoperit din întîmplare, la sfîrşitul unei prelegeri, relaţia dintre electricitate şi magnetism, Roentgen (premiul Nobel, 1901) – razele X, Bequerel (premiul Nobel, 1903) – radioactivitatea naturală. Albert Szent-Gyorgyi (premiul Nobel pentru descoperirea acidului ascorbic, 1937) – descoperă din „laşitatea unui soţ", care nu a îndrăznit să-i spună soţiei că nu-i plac ardeii şi a minţit-o că îi va mînca mai tîrziu, în laborator – unde în schimb i-a folosit pentru a-i analiza – faptul că în ardei se găseşte o cantitate enormă de vitamina C. Alfred Nobel inventează dinamita, iar G. Hervey (premiul Nobel în chimie) – metodele de folosire a indicatorilor radioactivi în preparatele chimice şi biologice.

(Mai pot fi adăugate alte două modalităţi, demersul ştiinţific riguros / experimente conduse de ipoteze clare şi „încercare şi eroare", dar aici nu vedem un rol prea mare al intuiţiei).

6. **Alte modalităţi :**
- Pictorul Turner, pentru a fi mai puternic impresionat de un apus de soare, a stat 8 zile într-o pivniţă.
- Alcool : Alfred de Musset, Edgar Allan Poe, Gluck, Schubert, Hoffman.
- Droguri (vezi mai sus „Imaginaţia").

C. Jung vorbeşte pe larg despre mai multe tipuri de intuiţie : intuiţie subiectivă (perceperea propriilor trăiri), intuiţie obiectivă (cunoaşterea fenomenelor externe pe baza unor percepţii subliminale), intuiţie abstractă şi intuiţie concretă, ultimele două avînd sensul curent al intuiţiei în cunoaştere şi creaţie. Pe baza tipurilor psihologice pe care le descrie Jung a fost elaborat instrumentul Indicatorul Tipologic Myers-Briggs (MBTI) (Myers şi Myers, 1985), unde sînt identificate 16 tipuri psihologice, enumerate într-un capitol anterior.

1.4. Memoria

Memoria este necesară acumulării şi accesării materialului cognitiv, afectiv, comportamental ce urmează a fi procesat. Există însă un anumit prag critic dincolo de care stocul excesiv poate deveni un balast pentru imaginaţie.

1.5. Modalităţi de procesare intelectuală

- Individul creativ utilizează cunoştinţele existente ca bază pentru noi idei.
- Evită seturile perceptuale şi modurile de gîndire consolidate.
- Repune în discuţie normele şi presupunerile.
- Construieşte noi structuri, în loc de a le utiliza pe cele existente.
- Utilizează categorii largi, vede „pădurea" în loc de „copaci".
- Gîndeşte metaforic.
- Gîndeşte logic.
- Face raţionamente independente.
- Este atent / vigilent / cu ochii în patru la noutăţi şi la lacunele din cunoaştere.
- Se adaptează bine la noutate.
- Găseşte o ordine în haos.
- Foloseşte vizualizarea internă, imageria.
- Poate prefera comunicarea nonverbală.
- Flexibil şi priceput în luarea deciziilor.

2. APTITUDINI SPECIALE[1]

2.1. Precizări conceptuale

Cea mai largă şi necontestată definiţie a aptitudinii este aceea de „însuşiri psihice şi fizice relativ stabile, care-i permit omului să efectueze cu succes anumite forme de activitate" (Roşca, 1976, p. 470).

Termenul de aptitudine nu face carieră în literatura de limbă engleză a creativităţii, fiind preferat cel de *abilitate* sau *factor*. Cînd apare totuşi, termenul este plasat în sintagma de „aptitudini şcolare". Utilizarea noţiunii de „abilitate" (traducere a termenului „ability" şi nu „skill") face trimitere la recunoaşterea dublei determinări a acestei însuşiri : ineistă şi dobîndită prin antrenament, învăţare[2]. Noi facem o distincţie clară între *abilitate* şi *capacitate*, prima indicînd doar posibilităţile de perspectivă, de progres ale persoanei, potenţialul, în timp ce capacităţile desemnează posibilităţile de a efectua în prezent o activitate, actul manifest. „În practică nu constatăm decît efectele capacităţilor formate, iar prezenţa aptitudinii trebuie dedusă". (Cosmovici, 1974, p. 114). Aptitudinile se sprijină pe dispoziţii / predispoziţii înnăscute ; dacă acestea sînt de un nivel înalt, primesc denumirea de talent sau chiar geniu.

Omul dispune de aptitudini simple (dexteritatea manuală şi a degetelor, coordonarea ochi-mînă, memoria chinestezică, memoria vizuală, memoria muzicală, spiritul de observaţie etc.), fiecare dintre ele intervenind în mai multe activităţi complexe (memoria vizuală este necesară pictorului, şoferului, profesorului, portarului, poliţistului etc.).

---

1. **Bibliografie tematică** pentru aptitudinile speciale : Şt. Zisulescu (1971), *Aptitudini şi talente*, EDP, Bucureşti ; Marian Bejat (1971), *Talent, inteligenţă, creativitate*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti ; *** (1981), *Copii capabili de performanţe superioare*, texte selectate de Tiberiu Bogdan, Bucureşti, EDP, volum în care sînt traduse şi studii despre aptitudinile speciale : D. Wolfe, *Diversitatea talentului* ; Fr. Galton : *Clasificarea indivizilor după aptitudinile lor naturale* ; C. L. Hull, *Structura de bază a aptitudinii* ; B. M. Teplov, *Aptitudinile şi talentul* ; Stroe Marcus, *Talentul artistic*.
2. *Ability* este o capacitate efectivă condiţionată de predispoziţia înnăscută, iar *skill* are mai mult semnificaţia de deprindere dobîndită prin exerciţiu. Altfel spus, abilitatea este înnăscută, deprinderea este dobîndită.

Se admite existenţa a trei categorii de aptitudini (factori):

1. Aptitudinea generală – factorul „g” – sau inteligenţa.
2. Aptitudini / factori de grup: aptitudinea verbală, fluiditatea verbală, numerică, perceptivă, de reprezentare spaţială şi de dexteritate manuală.
3. Aptitudini complexe, în funcţie de domeniul de activitate, numite şi aptitudini speciale (Sumtion & Luecking, 1960, în Bogdan, 1981):
   - academice / şcolare (prezente la copiii premianţi, buni la toate materiile);
   - aptitudine creatoare (individul are o „natură descoperitoare”, minte iscoditoare şi productivă în orice domeniu – de exemplu Da Vinci sau B. Franklin);
   - ştiinţifică, manifestată prin rigurozitate, exactitate, spirit logic;
   - artistică, cu expresie în artele plastice (pictură, sculptură, arhitectură), muzică, dans, teatru, literatură;
   - aptitudini tehnice, definite inclusiv prin abilităţi manuale;
   - aptitudini de conducere / leadership;
   - aptitudini sociale, prezente la persoana nonconflictuală, optimistă, cu competenţele sociale bine dezvoltate, a cărei prezenţă într-un grup este coezivă;
   - la acestea putem adăuga oricîte aptitudini dorim, în funcţie de activităţi: aptitudini pedagogice, didactice, sportive, culinare etc.

Aptitudinea artistică, conchide un autor care şi-a folosit rezultatele unui studiu cu o durată 10 ani, N. C. Meier (Meier, 1939, pp. 140-158, rezumat de Stein, 1994, pp. 292-294), depinde de 6 factori: abilităţile manuale, energie-perseverare şi inteligenţă ca factori preponderent ereditari şi facilitatea perceptivă, imaginaţia creativă şi judecata estetică, ca factori mai mult dobîndiţi, în special imaginaţia creativă, deşi condiţionaţi de ereditate.

2.2. Rolul şi ponderea aptitudinilor speciale în creaţie

În creativitate prezintă interes toate tipurile de aptitudini, dar cele care alcătuiesc o categorie distinctă a factorilor de personalitate sînt aptitudinile speciale. Rolul lor nu este, însă, decisiv cum s-ar putea crede – talentul muzical ar putea părea suficient pentru creaţia muzicală. Fără conlucrarea tuturor factorilor interni şi externi aptitudinle speciale rămîn nevalorificate. Au devenit deja arhicunoscute spusele unor creatori ca Balzac şi/sau Edison şi/sau Enescu, care apreciau că în creaţie talentul ocupă numai 30% – în muzică (dacă nu 1 % în literatură şi tehnică), iar restul este muncă, efort, tenacitate. Psihologul C. L. Hull avansa şi el o serie de procentaje, atribuind aptitudinii 50%, voinţei 35% iar întîmplării restul de 15% (Hull, 1981, p. 117).

3. FACTORI NONINTELECTUALI ŞI NONAPTITUDINALI AI CREATIVITĂŢII

3.1. Prezentare analitică a factorilor „de personalitate"

3.1.1. Trăsături pozitive de personalitate

Factorii de personalitate prezentaţi aici sînt întîlniţi în viaţa reală la niveluri diferite şi în structuri speciale. Prezentarea lor explicită nu trebuie să ducă la concluzia că fiecare creator va trebui identificat şi evaluat prin aplicarea inventarului de însuşiri, urmînd a fi descalificat dacă lipseşte una dintre ele. Fiecare individualitate este unică, de aceea inventarul de mai jos are un caracter orientativ. Vom prezenta mai întîi cele mai importante însuşiri pe care le considerăm relevante, pe care le vom completa cu trăsăturile menţionate de Gary Davis şi, respectiv, de Tony Buzan.

Pentru început, credem că nu este lipsită de interes viziunea lui A. Maslow despre scopul educaţiei creativităţii, concretizat în persoana care s-a actualizat pe sine. Aceasta este definită prin 15 caracteristici ale individului care se autorealizează, publicate de Maslow încă din 1954 şi rămase încă actuale (Maslow, 1954) şi prezentate de noi în subcapitolul *3.2.1. Teoria umanistă sau a creativităţii (C. Togers, A. Maslow)*.

Actualizarea de sine este un deziderat al persoanei normale, însă trăsăturile de mai jos sînt asociate cu un nivel superior al creativităţii :

- *Perseverenţa, voinţa, tenacitatea.*
- *„Deschiderea la experienţă"* (openess), atitudine asociată cu abilitatea cognitivă numită „sensibilitatea la probleme". Individul este „prezent" din punct de vedere perceptiv, spre deosebire de tipul absent, interiorizat şi fără spirit de observaţie. Deschiderea la experienţă înseamnă şi abordarea proaspătă, flexibilă a noilor şi vechilor situaţii, cît şi disponibilitatea de a învăţa. Autorii P. T. Jr. Costa & R. R. McCrae au găsit o corelaţie puternică între deschiderea la experienţă şi flexibilitate, nevoia de schimbare, open-minded şi interesele largi, opusul acesteia corelînd în schimb cu rigiditatea convingerilor, opiniilor şi comportamentelor (Costa & McCrae, 1985).
- *Dorinţa de a schimba* starea de lucruri, neliniştea creatoare, cu accente critice faţă de status-quo.
- *Interese şi preocupări variate* – hobby-uri multiple, unele din ele la nivel de performanţă.

H. Coandă, savantul român care a construit primul avion cu reacţie din lume şi a descoperit efectul fizic care îi poartă numele, a fost elevul lui Rodin, realizînd şi sculpturi; cînta la violoncel atît de bine, încît o dată l-a înlocuit pe instrumentistul din orchestra imperială din Berlin; a fost un jocheu apreciat în cursa cu obstacole; iubea şi creştea animale, printre care şi o panteră.

Edison iubea florile şi cînta la vioară; citea mult din clasici (povestind despre începuturile vieţii sale: „Refugiul meu a fost biblioteca publică din Detroit. Am început, mi se pare, cu prima carte din raftul de jos şi am continuat prin tot lotul, una cîte una. Nu am citit cîteva cărţi. Am citit biblioteca...").

Un cunoscut a scris despre preocupările literare ale lui Newton următoarele: „Dacă Sir Isaac Newton s-ar fi ocupat de poezie, ar fi scris un foarte frumos poem epic".

Leonardo Da Vinci, enciclopedic prin excelenţă, ne dă cea mai impresionantă măsură a intereselor multiple: pictură, sculptură, arhitectură, tehnică, ergonomie (a studiat poziţia optimă a lucrătorilor).

- *Nonconformism* epistemic, de cunoaştere, individul creativ atacînd paradigmele acceptate, metodele, materialele, certitudinile, operele etc. Nonconformismul persoanei creatoare se poate exdinde şi la palierul comportamental, el devenind astfel mai puţin integrat în grupul social.
- *Fond emoţional* bogat. Femeile fiind mai afective, iar bărbaţii mai detaşaţi, obiectivi şi raţionali, s-a constatat că împrumutul reciproc de calităţi poate fi un indiciu al potenţialului creativ – s-a găsit că femeile creative sînt mai masculine cognitiv, iar bărbaţii mai feminini, respectiv mai afectivi.
- Capacitatea de a-şi asuma şi a se angaja în urmărirea unor *scopuri de perspectivă.* Copiii nu au o motivaţie pe termen lung, fapt ce necesită motivarea lor pentru învăţătură în paşi mici, din aproape în aproape, pentru un scop îndepărtat cum ar fi acela de a ajunge aviator. Or, copilul care promite poate avea acea îndîrjire care l-a făcut pe Brâncuşi să facă drumul pe jos pînă la Paris, pentru că îşi propusese să ajungă sculptor.
- *Rezistenţa la închidere.* Este o atitudine perfecţionistă, tenace, care îl determină pe individ să reziste tentaţiei de a se mulţumi cu o prima soluţie la problemă sau variantă a creaţiei artistice, socotind chestiunea închisă, capitolul încheiat. Cineva o definea ca pe „capacitatea de a renunţa la strălucirea imediată, în favoarea unui viitor mai bogat, nebulos, dar posibil". Rezistenţa la închidere presupune preocuparea permanentă de ameliorări, retuşări, şlefuiri ale rezultatului. Puţine persoane dispun de această calitate, de altfel extrem de importantă, atîta timp cît asigură productivitatea, fluenţa producţiei şi de aici şansa originalităţii şi perfecţiunii. Elevii şi adulţii trebuie îndemnaţi să-şi formeze deprinderea de a genera mai multe variante la toate problemele divergente cu care se confruntă în viaţa profesională şi personală.

Exemplul devenit clasic pentru a demonstra existenţa sau inexistenţa acestei atitudini este oferit de S. Parnes în manualul său de creativitate. Li se prezintă cursanţilor figura de mai jos şi li se cere să spună cîte pătrate sînt. De cele mai multe ori ei răspund că 16, apoi aşteaptă continuarea activităţii, nesesizînd că, de fapt, sînt mult mai multe pătrate.

Figura 5. Ilustrarea rezistenţei la închidere (după S. Parnes)

- *Toleranţa la ambiguitate* este capacitatea persoanei creative de a opera mintal cu concepte şi imagini ambigue, confuze, nedefinite şi slab organizate. Individul creativ poate controla, ordona şi valorifica prin creaţie un material haotic, spre deosebire de individul necreativ (citeşte: slab creativ), care simte disconfort în faţa incertitudinilor, ipotezelor, enigmelor şi cu atît mai puţin a materialului mintal preconceptual. Persoana creativă trebuie să lucreze cu idei care sînt incomplete sau ambigue. În astfel de imprejurări lipsesc datele relevante, regulile sînt neclare şi nu se cunosc procedee „corecte". Fie că scrii un roman, creezi o operă de artă sau rezolvi o problemă inginerească, ideile care vor constitui „insight-ul" original sau „marea idee" suportă modificări, aproximări şi îmbunătăţiri – fapt ce reclamă adaptarea la incertitudine şi ambiguitate.

Trecînd în revistă literatura, G. Davis (Davis, 1992, pp. 69-79) grupează atributele persoanei creative în 12 categorii, după cum urmează:

- *Conştienţa creativităţii, încrederea în sine şi valorizarea creativităţii.* Majoritatea persoanelor foarte creative sînt conştiente de capacitatea lor creativă. Ele fac lucrurile în mod creativ, din obişnuinţă şi cu plăcere. Acordă atenţie la tot ce ţine de creativitate şi preţuieşte originalitatea atît la sine, cît şi la ceilalţi.
- *Originalitatea* este atît o aptitudine creativă, cît şi o trăsătură de personalitate, în sensul de a fi neconvenţional, flexibil, în permanentă căutare de noi moduri de a face lucrurile şi adoptînd atitudinea „ce-ar fi dacă?". Individul original este imaginativ, plin de idei, flexibil în idei şi gîndire, plin de resurse, contestă presupunerile / certitudinile, construieşte, face şi reface, găseşte modalităţi de a face lucrurile în mod diferit, se plictiseşte la sarcinile de rutină.
- *Independenţa.* Are locus-ul intern al evaluării, nelăsîndu-se uşor perturbat de influenţele şi opiniile externe. Individul independent este individualist, stabileşte propriile sale reguli, capabil să se descurce singur, fără ajutor („self-sufficient"), se acceptă pe sine, nu-l preocupă impresiile pe care le produce asupra celorlalţi, neinhibat, nu ezită să se îmbrace în mod deosebit, este posibil ca uneori să nu fie adaptat mediului, uneori opune rezistenţă la exigenţele sociale, nesatisfăcut de status-quo, uneori trăieşte un conflict între încrederea în sine şi atitudinea critică faţă de sine, ar putea simţi nevoia de a menţine distanţa de colegi şi de a evita contactele cu ei. Din cauza independenţei şi spiritului lor inovator, persoanele independente tind să fie expuse la: a) eşec; b) critici; c) situaţii jenante; d) regretul dureros pentru a fi avut anumite comportamente sau e) toate cele de mai sus.

- *Asumarea riscului.* Nu se sinchisește de consecințele faptului de a fi altfel decît ceilalți, nu se teme să încerce ceva nou, vrea să facă față ostilității, vrea să facă față eșecurilor, respinge limitele impuse de alții, este optimist și curajos.
- *Energie superioară.* Oamenii creativi au un înalt nivel al energiei – un anumit zel entuziast și deprinderea implicării spontane în acțiune. Ei devin total acaparați de ideile și creațiile lor, încît realmente nu pot dormi pînă nu le finalizează. Locomotiva cea mai reușită de la *General Motors* a fost proiectată de o mică echipă de oameni de știință și tehnicieni, cărora li s-a spus în patru rînduri să „înceteze și să lase deoparte construcția unei locomotive" (Amabile, 1987).
- *Setea de senzații / emoții tari / tresăriri,* care reunește energia superioară, spiritul de aventură și asumarea riscului este o trăsătură motivațională apropiată entuziasmului și implicării spontane în acțiune, care se pare că ar caracteriza pe indivizii creativi. Într-un studiu asupra studenților de colegiu (Davis, Petersen & Farley, 1973, apud Davis, 1992, p. 74) s-a constatat că studenților creativi le-ar plăcea să sară cu parașuta din avion, să încerce să facă alpinism, să fie hipnotizați, să lucreze într-o țară străină, să exploreze orașe necunoscute fără ghid. Ei preferau să se arunce direct în apă, în loc să o încerce întîi cu degetele de la picior, culorile vii din arta modernă și ... le plăceau unele mirosuri corporale. Această goană după adrenalină poate fi satisfăcută fie în produse creative constructive, fie în modalități delincvente, distructive.
- Persoanele creative au *spirit de aventură*, aspiră la realizare și recunoaștere, merg dincolo de sarcinile primite, sînt ușor de impresionat, le place să povestească despre descoperiri / invenții.
- *Curiozitatea* superioară este o trăsătură creativă clasică. Persoana creativă este animată de o puternică curiozitate, indiscreție, un mod copilăresc de a se uimi și a fi intrigat. El / ea lucrează scotocind podul casei, în biblioteci sau muzee și are o nevoie imperioasă de a înțelege universul înconjurător. Curiozitatea produce interese largi, hobby-uri neobișnuite și o natură experimentatoare. Mai mulți studenți creativi și-au compromis examenele de absolvire pentru că au urmat cursuri care nu se cereau la acel examen.
- *Umor* și *playfulness* – joaca cu ideile, prospețimea copilărească în gîndire. Am arătat mai sus că Freud și Rogers salută regresia la o stare a minții proprie copilăriei, mai fantezistă și jucăușă. Adevăratul creativ este esențialmente un perpetuu copil, spunea cineva, dar tragedia este că mulți dintre noi creștem.
- *Atras spre complexitate*, atras de noutate, de mister și de neobișnuit. Crede mai mult decît alții în percepția extrasenzorială, OZN, vrăjitoare, telepatie, precogniție, experiențe extracorporale, spirite.

> Multe persoane creative au relatat despre experiențe mistice (de exemplu Mark Twain). Orson Wells, creatorul în 1938 al emisiunii radiofonice *Războiul lumilor*, care a îngrozit milioane de americani, și creatorul filmului *Cetățeanul Kane*, apreciat de obicei drept cel mai bun film ce s-a făcut vreodată, își demonstra deseori aptitudinile psihice în emisiunile TV.

Există cel puţin trei explicaţii posibile pentru această credinţă în fenomene paranormale. În primul rînd, aceste credinţe ar putea reflecta imaginaţia mai vie a persoanei creative şi deschiderea ei la posibilităţile fantastice. Altă variantă ar fi aceea că persoanele creative reflectă o uşoară psihopatologie. În fine, am mai putea presupune că ele înţeleg fenomene mistice care ne scapă nouă, celorlalţi.

- *Natură artistică,* interese artistice, estetice. De obicei aceste persoane se autoevaluează ca fiind „artistice", indiferent dacă pot să deseneze sau nu. Au interese estetice în muzică, piese de teatru, galerii de artă, expoziţii de fotografii, spectacole de artă antică, un apus de soare frumos etc.
- *Deschidere intelectuală (open-minded).* Deschiderea intelectuală este o atitudine creativă esenţială. Ea include receptivitatea la ideile noi şi imboldul de a privi o problemă din alte puncte de vedere, absenţa temerii în faţa noului, diferitului sau necunoscutului, lipsa de prejudecăţi în abordarea problemelor şi o notă de aventurism cognitiv.
- *Nevoia de singurătate* îl face pe individul creativ să fie meditativ, introspectiv, preocupat de sinele său, sensibil, cu plăcerea de a lucra singur.
- *Perceptivitatea.* Oamenii creativi au o anumită capacitate de a percepe şi intui, care le permite să vadă relaţiile şi să aibă intuiţii. Ea le permite indivizilor creativi să recunoască problemele din mediul lor, întrucît utilizează toate simţurile în observaţie.

Tony Buzan oferă o listă de 20 de caracteristici ale geniului în cartea *Buzan's Book of Genius*, publicată pe Internet (vezi adresa la Buzan, 1994)[1]:

1. Viziune; 2. Dorinţă (Voinţă); 3. Încredere în reuşită; 4. Implicare; 5. Planificare / organizare; 6. Perseverenţă, 7. Învaţă din greşeli; 8. Cunoaşterea subiectului; 9. Capacitate mintală; 10. Imaginaţie; 11. Atitudine pozitivă; 12. Auto-sugestie; 13. Intuiţie; 14. Capacitatea de a conduce un grup (Reală); 15. Capacitatea de a conduce un grup (Internă); 16. Respect faţă de adevăr / Cinste; 17. Curaj; 18. Creativitate / Flexibilitate; 19. Pasiune pentru sarcină; 20. Energie (Fizică / Senzuală / Sexuală).

Cunoaşterea trăsăturilor care definesc persoana creativă nu trebuie să facă cititorul să creadă că este în posesia unui instrument imbatabil, a unei liste de bifare pe care o poate aplica celui pe care doreşte să-l evalueze sub aspectul creativităţii, pentru a constata dacă şi care item îi lipseşte acelei persoane, conchizînd apoi asupra existenţei sau inexisteţei potenţialului creativ. Cunoaşterea însuşirilor este orientativă, cazul concret în faţa căruia ne aflăm putîndu-ne oferi multe provocări.

1. Lista se bazează pe următoarele patru lucrări: *Creating Minds*, Howard Gardner, 1993; *Buzan's Book of Genius*, Tony Buzan & Raymond Keene, 1994; *Creativity – Beyond the Myth of Genius*, Robert Weisberg, 1992; *The Great Thinkers*, Edward de Bono & George Weidenfeld, 1976.

3.1.2. Trăsături negative de personalitate

Nu toţi creatorii sînt plăcuţi şi nu toată lumea îi place pe anumiţi creatori. Elevii creativi se fac indezirabili pentru toţi profesorii, cu excepţia celui din domeniul de performanţă al copilului, deşi nu întotdeauna profesorii agreează firea copilului eminent. Este firesc, în limitele normalităţii, dar se se pare că indivizii creativi prezintă cîteva trăsături dezagreabile specifice (Davis, 1983, pp. 79-80):

- Tendinţele de a pune sub semnul întrebării legile, regulile, autoritatea în general.
- Indiferenţa la convenţiile obişnuite şi la curtoazie.
- Îndărătnic, necooperant, respinge dominarea de către alţii.
- Reproşează celorlalţi că nu ţin pasul.
- Este posibil să nu participe la lecţii în clasă.
- Certăreţ, cinic, sarcastic, rebel.
- Revendicativ, insistent, autocratic.
- Slab interes pentru detalii.
- Bleg, fără grijă şi dezorganizat în materiile fără importanţă.
- Centrat asupra lui însuşi, intolerant, fără tact.
- Capricios.
- Posac.
- Emotiv, închis în sine, rezervat, necomunicativ.
- Uituc, distrat, cu gîndurile aiurea, cu privirea rătăcită spre fereastră.
- Hiperactiv fizic sau mintal.

În fine, există şi **factori controversaţi**, o serie de factori de personalitate asupra cărora părerile sînt împărţite vis-à-vis de implicarea lor în creativitate:

Primul este poziţia, reacţia faţă de anumite fenomene de influenţă socială: *conformismul / nonconformismul social*, *conformarea* şi *normalizarea*.

Conformismul este comportamentul care rezultă din presiunea exercitată de grup asupra fiecărui membru al său, pentru a se comporta conform aşteptărilor (expectanţelor) sociale ale grupului. Conformismul constă în acceptarea punctului de vedere al majorităţii, din nevoia de a judeca sau acţiona în concordanţă cu grupul. Comportamentul conformist este rezultatul sesizării de către individ a aşteptărilor celorlalţi faţă de el, individul adoptînd o supunere spontană, servilă, necritică, mai ales inconştientă.

Conformarea interpersonală este o formă de „adaptare la o situaţie colectivă, prin care individul se pune de acord cu ceilalţi", făcînd aceasta în mod conştient, prin propria decizie (Chelcea, 1988, p. 90).

Normalizarea (Efectul Condorcet) este convergenţa judecăţilor individuale spre o normă de grup. Ea se produce cînd membrii grupului au competenţe relativ egale şi nici unul din ei nu simte nevoia să-şi impună punctul de vedere şi cînd membrii nu sînt siguri pe răspunsurile lor, ceea ce face ca ei să se influenţeze reciproc, să-şi ajusteze răspunsurile şi să adopte o poziţie de grup consensuală, care constituie de obicei o valoare centrală. În situaţiile de normalizare nu există o normă prealabilă, formulată sau

acceptată explicit de grup. De exemplu, în grup, oamenii au apreciat mirosurile respingătoare ca mai puţin respingătoare, iar pe cele agreabile ca mai puţin agreabile[1]. *Consecinţele normalizării* sînt acelea că membrii grupului aderă pe deplin la rezultatul grupului, întrucît au participat activ la elaborarea lui (rezultat numit în psihologia socială „normă comună"); în plus, ei acceptă foarte greu schimbarea normei de grup, se ataşează de ea; o altă consecinţă constă în întărirea coeziunii grupului.

Este evident că în plan cognitiv individul creativ ignoră paradigmele acceptate, atît timp cît vine cu idei originale, deviante, care sfidează datul existent. Controversa asupra acestui factor ca aparţinînd creativităţii sau nu, este provocată însă de manifestarea devianţei în comportamentul propriu-zis, cel social: este sau nu este creativul un neadaptat? Dacă însă îl considerăm prin prisma rezultatelor actului creaţiei, individul creativ apare ca „mai adaptat" decît oamenii de rînd, atîta timp cît produsul său creativ rezolvă o problemă a comunităţii, cu alte cuvinte produsul este adecvat cerinţelor sociale, sau este „relevant".

Şi totuşi, persoana creativă este percepută ca nonconformistă, neconformantă, nenormalizantă de către cei din jur, iar acest lucru se poate vedea în situaţia grupului de sarcină. Cel / cei mai creativi membri ai grupului, care vin cu idei neobişnuite, percepute de grup ca îndrăzneţe, riscante, hazardate, încep a fi supuşi presiunilor pentru conformare la „gîndirea de grup" (concept demonstrat de psihologia socială). Unii cercetători ai creativităţii chiar folosesc presiunile spre conformism / conformare ca metodă pentru a identifica indivizii creativi: observarea grupului pus în faţa sarcinii creative şi identificarea individului asupra căruia se concentrează tirurile nemulţumite ale celor mai mulţi coechipieri.

Al doilea factor controversat este *self-controlul*. Autocontrolul emoţional ca factor al creativităţii este ambiguu, pentru că, dacă succesul în creaţie, un proces intens emoţional, este cea mai sigură confirmare a stăpînirii proceselor afective, pe de altă parte impulsivitatea unor persoane creative în relaţiile interumane ridică un semn de întrebare asupra nivelului self-controlului lor. De aici, incertitudinile asupra reuşitei şi/ sau dificultăţilor sale de *integrare socială* (al treilea factor controversat), unde, iarăşi, susţinătorii bunei integrări afirmă că individul creativ dă dovadă de „cea mai bună integrare" prin aceea că producţiile sale prezintă utilitate.

În fine, *umorul* este definit ca o întrerupere bruscă a discursului logic, aşteptat şi previzibil şi o continuare într-o cu totul altă perspectivă. Flexibilitatea gîndirii (factor incontestabil al creativităţii) este responsabilă în cea mai mare parte de umor, acesta fiind argumentul pro-umor ca însuşire definitorie a persoanei creative. Umorul are, însă, o determinare culturală atît de puternică, încît devine îndoielnic faptul că ceea ce mai rămîne din esenţa lui supraculturală mai poate justifica acceptarea umorului ca factor al creativităţii: englezii au umorul sec, de factură sadică („Soţia mea avea pasiunea automobilelor. La început i-am cumpărat un Austin, dar a intrat cu el într-un copac. Apoi i-am luat un Opel, dar a intrat cu el într-un zid. În cele din urmă i-am luat

1. Vezi *metoda Delphi*, de predicţie ştiinţifică, a momentului în care se va realiza o descoperire ştiinţifică sau o performanţă tehnică.

un jaguar. / Şi l-a păstrat? / A mîncat-o".); americanii rîd la bancurile care au ca subiect stima de sine, făcîndu-i să se simtă superiori, japonezii se amuză la jocurile de cuvinte etc.

3.2. Alţi factori de personalitate

3.2.1. Factori biologici

3.2.1.1. Vîrsta şi creaţia

În legătură cu vîrsta şi creativitatea întrebările care se ridică sînt: la ce vîrstă începe producţia creativă? Care este apogeul productivităţii în viaţa unui om? La ce vîrstă apare declinul? De ce? Cu alte cuvinte care este traiectoria productivităţii de-a lungul carierei unui creator? De aceea, vom discuta despre manifestări timpurii şi tîrzii ale creativităţii autentice şi despre vîrsta medie a randamentului maxim.

Prima cercetare a fost realizată în 1835 de francezul A. Quételet, în clasica sa lucrare *Tratat despre om şi dezvoltarea facultăţilor sale*. Alţi autori deveniţi clasici ai acestui subiect sînt Harvey C. Lehman (1953), G. M. Beard (1874) şi contemporanul nostru Dean Simonton (1987, 2003).

Manifestările timpurii ale creativităţii autentice nu trebuie confundate cu actele de precocitate, care pot fi performanţe obişnuite pentru un adult – ca cititul, calculul, sau chiar acte creative ca pictura sau compoziţia muzicală – dar în cazul precocităţii sînt realizate la o vîrstă extrem de coborîtă. Mai mult, precocitatea poate fi nepredictivă, talentul pierzîndu-se pînă la maturitate. De asemenea, manifestările timpurii ale creativităţii autentice nu se pot confunda cu debutul unui creator, nu întotdeauna la parametrii înaltei creativităţi. Ele sînt producţii (creaţii, invenţii, descoperiri) de înaltă valoare, cap de serie pentru performanţele ulterioare sau singura care l-a consacrat pe autor.

Platon, filosof grec al antichităţii, spunea că tinerii sînt mai aproape de idei decît bătrînii, iar Corneille, dramaturg francez al secolului al XVIII-lea, exprima în *Cidul* ideea că „valoarea nu aşteaptă a vîrstei confirmare", numărul anilor. Într-adevăr, istoria culturală cunoaşte numeroase cazuri de manifestare timpurie a creativităţii. Se spune că Aristotel cerceta la 19 ani căderea liberă a corpurilor, se ştie că Ward a publicat la 20 de ani *Osteologia umană*, una din cele mai bune cărţi din istoria anatomiei. Enescu a relevat precocitatea la 4 ani, cînd a cîntat la o vioară improvizată de el, şi la 7 ani, cînd a fost înscris la conservatorul din Viena, dar abia la 16 ani s-a afirmat cu o creaţie autentică – *Poema română*. Eminescu a debutat la 16 ani cu o poezie, dar abia la 20 scrie valoroasa *Venere şi madonă*. Iată şi alte exemple de lansare reală a creatorului: Grigorescu a pictat biserici de la 13-14 ani; Labiş s-a afirmat la 21 ca „buzduganul tinerei generaţii"; Gogu Constantinescu a creat teoria sonicităţii la 31 de ani; Henri Coandă a inventat la 14 ani o secerătoare treierătoare eoliană (debut), dar abia la 19 ani a construit macheta unui avion propulsat de o rachetă; Braille a inventat alfabetul pentru orbi, care-i poartă numele, la

15 ani ; Rimbaud s-a afirmat la 22 de ani. La 16 ani Blaise Pascal a scris *Tratat asupra secţiunilor conice*, lucrare foarte preţuită mai tîrziu de Leibniz, pentru ca doi ani mai tîrziu să inventeze o maşină mecanică de calcul, vizibilă şi astăzi într-un muzeu din Paris. Newton a descoperit gravitaţia universală înainte de 24 ani, Galileo Galilei formula legile pendulului la 18 ani, Banting descoperea insulina la 20 de ani, H. Selye descria stressul la 25 de ani, iar Abel îşi merita marele premiu al *Academiei franceze* la 24 ani, pentru ca Evariste Galois să strălucească meteoritic pe cerul matematicilor între 17 şi 20 de ani. Înainte de a părăsi băncile facultăţii, Paul Langerhans devenise celebru pentru descoperirea insulelor pancreatice care produc insulina, iar Paul Whrlich punea în evidenţă mastocitul.

Cum este posibil ca astfel de performanţe să fie atinse în adolescenţă sau tinereţe, cînd autorii lor încă nu beneficiau de experienţa şi de expertiza, specializarea, informaţia enciclopedică care se vor fi acumulat în maturitate? Exemplele de mai sus atestă universalitatea domeniilor, prin urmare explicaţia stă în factori nespecifici similari celor care produc precocitatea : ritmul rapid de maturizare a aptitudinilor speciale, capacitatea de a acumula informaţia şi tehnologia specifice domeniului, motivaţia. Cercetarea ştiinţifică are aici subiecte deschise.

Despre **creativitatea la vîrste înaintate** s-a spus că este în scădere şi că realizările tind să fie o funcţie curbilinie a vîrstei. Totuşi, ideea scăderii creativităţii la bătrîneţe este pusă la îndoială atît datorită excepţiilor numeroase şi impresionante de creativitate longevivă, cît şi suspiciunilor de erori metodologice în cercetarea acestui fenomen : nu toţi creatorii ajung la vîrsta înaintată, ceea ce face ca productivitatea să apară în descreştere, iar curbele obţinute în acest fel să *releve un declin exagerat datorat vîrstei*. De exemplu, însuşi Quetelet a calculat productivitatea pe intervale de vîrstă, ţinînd cont de numărul de creatori care erau în viaţă la acea vîrstă. Pentru corectarea acestei surse de eroare, un alt autor a luat în studiu numai creatorii octogenari.

Un scriitor american, O. W. Holmes, spunea că, dacă nu ţi-ai înscris numele pe poarta nemuririi pînă la 40 de ani este ca şi cum ţi-ai pus briceagul în buzunar. Ironia sorţii este că scriitorul în cauză şi-a nemurit numele prin ceea ce a realizat între 50 şi 75 de ani. Platon însuşi, care-i credita atît de mult pe tineri, îl asculta pe Socrate care, şi după 60 de ani strălucea de vervă spirituală în faţa discipolilor săi. S-a spus că scriitorii mor tineri. Dar să nu uităm de debuturile literare tîrzii : Walter Scott, care şi-a scris primul roman la 34 de ani, scriitorul rus Aksakov debuta la 56 de ani, pentru a se manifesta productiv între 65-67 ani.

Cervantes îmbătrînea de la 58 la 68 de ani pe cînd îl întruchipa pe *Don Quijote de la Mancha*, Tudor Arghezi a creat pînă în ultimii ani ai vieţii sale de 87 de ani, dînd cititorilor, de exemplu, poemul *Cîntare omului*, G. B. Shaw dădea tiparului *Fabulele exagerate* la 93 de ani, Sofocle scrisese *Oedip rege* la 75 de ani şi la 89 de ani *Oedip la Colona*, Churchill avea 80 de ani cînd lucra la *O istorie a poporului englez*, Picasso mai producea opere nemuritoare la 90 de ani, ca şi Michelangelo la 88, Stradivarius a construit viorile sale pînă la 93 de ani, iar savantul Chevreul a făcut ştiinţă pînă a murit, la 102 ani. Ilie Murgulescu publica tratatul de fizică în trei volume cînd se apropia de 80 de ani, iar pedagagul Ştefan Bârsănescu se ocupa la 86 de ani de tratatul de *Istoria pedagogiei universale şi româneşti*. Verdi compunea opera *Falstaff* la 80 de ani şi la 85 termina *Requiem*, Goethe termină partea a doua din *Faust* pe la 82-83 de ani, iar Tizian pictează la 95 de ani *Bătălia de la Lepanto*, pentru ca la 97 să creeze *Coborîrea de pe cruce*.

Cauzele declinului producţiei creative din anii senectuţii au primit următoarele explicaţii :

a. Diminuarea *motivaţiei* după cunoaşterea succesului.
b. Deteriorarea treptată a *sănătăţii*.
c. Consolidarea *deprinderilor*, care tind să facă mai rigid modul de abordare a problemelor.
d. Toate acestea finalizează în *slăbirea efortului creativ*. Osborn afirma cu insistenţă că imaginaţia constructivă nu are vîrstă, ceea ce scade o dată cu vîrsta nu este potenţialul creativ al persoanei, ci, în cele mai multe cazuri, capacitatea de a susţine un efort intens şi de durată.
e. Beard avansează explicaţia bifactorială a *entuziasmului şi experienţei*. Întrucît entuziasmul creşte pînă pe la 30 şi ceva de ani, după care scade rapid, iar experienţa creşte constant, vîrsta optimă pentru creaţie este la sfîrşitul deceniului patru al vieţii, cînd conjuncţia este maximă. Acest lucru explică şi de ce apogeul se plasează la vîrste diferite pentru discipline diferite (Simonton, 1987, p. 76).
f. D. Simonton propune o teorie interesantă (Simonton, 1984) : un model matematic care prezice rata productivităţii pentru fiecare an din cariera unui creator. Acest model presupune că fiecare individ începe cu un *stoc iniţial de potenţial creativ*, pe care şi-l actualizează printr-o serie de operaţii cognitive. O implicaţie interesantă a modelului este că nu creativitatea are sfîrşit, ci viaţa, căci, spune Simonton, majoritatea creatorilor mor fără să-şi fi valorificat tot stocul.

Vîrsta randamentului maxim în creativitate este între 30-40 de ani (Lehman, 1953, a propus pentru prima dată acest interval, confimat ulterior de alţi cercetători), cu două deplasări pe extreme, de cîte 5 ani, pentru domeniile în care creaţia se sprijină fie pe talent special şi sensibilitate (25-35 ani), fie pe experienţă (35-45 ani), ca în tabelul de mai jos.

Tabelul 7. Intervalele de vîrstă ale producţiei creative maxime

25-35 ani	40-50 ani	35-45 ani
Poezie lirică		Arhitectură
Matematică		Literatură (scrierea romanului)
Fizică		Filosofie
Chimie		Medicină
Inovaţie religioasă		Leadership militar şi statal (în perioade consolidate politic)
Revoluţie politică		

Încheierea vieţii şi a carierei creative. S-a constatat că longevitatea depinde de domeniul în care creativitatea atinge eminenţa : cel mai puţin trăiesc scriitorii, dintre care poeţii şi mai puţin, iar cei mai longevivi sînt oamenii de ştiinţă, cu excepţia matematicienilor eminenţi. Explicaţiile posibile : corelaţia inversă dintre precocitatea creativă şi durata vieţii, adică cei care îşi încep cariera la o vîrstă mai tînără tind să moară de tineri (poeţii şi matematicienii creează produse de valoare la vîrste fragede) ; psihopatologia, poeţii fiind mai expuşi la tulburări decît alţi creatori (inclusiv sinuciderea sau comportamentele nesănătoase cum este alcoolismul) ; nivelurile diferite de stres

exercitat asupra creatorilor de activitatea creatoare în diferitele domenii poate conduce de asemenea la tulburări de personalitate.

S-a mai vorbit de o schimbare a stilului de creaţie din ultimii ani de viaţă: „stilul bătrînesc", cîntec de lebădă nu neapărat de calitate inferioară (Simonton, 2003, p. 304). Creatorii simt sfîrşitul, iar aceasta îi determină să trăiască un gen de „revista vieţii", revăzîndu-şi şi reevaluîndu-şi scopurile, ambiţiile, planurile şi speranţele, proces de sfîrşit de viaţă care le poate influenţa, apoi, creaţia.

3.2.1.2. Sexul şi creativitatea

În comparaţia dintre creativitatea celor două sexe trebuie să notăm trei criterii de analiză: creativitatea potenţială – creativitatea actualizată, criteriul nivelului şi criteriul orientării / domeniului de excelenţă. Tradiţional, discuţia avea în vedere exclusiv performanţele, rezultatele, respectiv forma manifestă sau actualizată a creativităţii, concluzia fiind clară: bărbaţii sînt mai creativi decît femeile.

Istoric vorbind, condiţia femeii într-o societate dominată de bărbaţi nu era de natură a-i permite să-şi valorifice potenţialul: expectanţele sociale faţă de băieţi şi adulţii bărbaţi, privarea sistematică de educaţie a fetelor au funcţionat ca puternici factori frenatori, de ordin social, externi individului: chiar şi în prezenţa unui talent ereditar, femeia nu dobîndea instrumentele necesare formării abilităţilor intelectuale necesare producerii de valori culturale. Modelele de rol, cu creatori eminamente de sex masculin, au contribuit şi contribuie încă la perpetuarea stării de lucruri.

Condiţia biologică a femeii a fost şi va rămîne un factor frenator extrem de important: naşterea şi maternitatea îi întrerup continuitatea în carieră, în muncă, în activitatea de pregătire sau de elaborare a unui proiect de durată. Or, în creaţie una din condiţiile externe este absenţa distragerilor. Nevoia mai puternică de contacte sociale a sexului feminin interferează şi ea cu absenţa distragerilor şi nevoia de solitudine.

Alte *caracteristici psihologice ca factori stimulativi sau inhibitori ai creativităţii celor două sexe*, în afară de cea mai sus menţionată, sînt:

- *Afectivitatea* puternică a femeii (sexul feminin este considerat de unii „sexul afectiv") poate fi un avantaj motivaţional, de implicare susţinută şi consecventă. Emoţia, proces psihic definitoriu pentru sexul feminin, este un catalizator foarte important al creaţiei, atunci cînd este orientată şi utilizată în această direcţie.
- *Inteligenţa* prezintă diferenţe, ceea ce corect a observat acum un secol un psiholog român: „... femeia este *altfel* inteligentă decît bărbatul". Se vorbeşte despre inteligenţa „fluidă", flexibilă, îndrăzneaţă, aventuroasă a bărbaţilor, calităţi cerute în creativitate, şi inteligenţa stabilă, constantă şi cuminte a femeilor. Bărbaţii au mai mult curaj de a risca şi spirit de aventură cognitivă decît femeile, ceea ce i-a determinat pe unii să afirme că femeile sînt mai fericite ca discipoli, decît ca maeştri, sau, mai domestic vorbind, bucătarii cei mai renumiţi sînt bărbaţi, nu femei.
- Bărbaţii „par ceva mai dotaţi în ceea ce priveşte abstracţia judecăţii din matematică, fizică, tehnică, în vreme ce fetele apar mai dotate în legătură cu emotivitatea expresiei emoţionale" (Mărgineanu, 1973, pp. 228-229), sau cel puţin aşa se prezentau lucrurile înainte ca femeile să aibă acces, condiţii şi succese în învăţămîntul superior.

- Femeile *memorează* mai bine informaţia verbală (cele citite sau auzite), în schimb bărbaţii reţin ceea ce au cunoscut prin experienţa proprie, eventual prin descoperire, ceea ce îi avantajează în plan creativ.
- *Imaginaţia,* sau un anumit gen de imaginaţie, după unii psihologi, este superioară la femeie. A. Osborn aduce argumente empirice (la sesiunile sale şi ale altor instructori de creativitate femeile s-au dovedit mai imaginative, la testele de creativitate ele au excelat la factorul fluenţă, chiar dacă aceasta era de tip verbal) şi motive de ordin explicativ: creativitatea fiind „o chestiune de ierburi şi rădăcini", sau „atributul omului de la ţară", cu un nivel scăzut de educaţie, femeia îndeplineşte aceste condiţii mai frecvent decît bărbatul: cel mai adesea, cel puţin în cultura americană, ea este casnică şi se confruntă cu o diversitate mai mare de probleme cărora trebuie să le facă faţă, antrenîndu-şi implicit creativitatea, decît are ocazia bărbatul, specializat numai în problemele de serviciu.
- *Exprimarea prin limbajul verbal* este mai elevată la femei. La acelaşi nivel de educaţie o femeie vorbeşte mai bine decît bărbatul. (Un psiholog englez, Cyril Burt, deşi a făcut o eroare în poziţia sa faţă de inteligenţa umană, a lăsat o frază interesantă: Bărbaţii se dezvoltă „cu ochiul şi cu mîna", în vreme ce femeile cresc „cu gura şi peniţa"). De aproximativ două decenii s-au făcut cîteva descoperiri interesante. Corpul calos este mai mic cu 40% la femei decît la bărbaţi, ceea ce permite o mai mare conectivitate interemisfere şi antrenarea în mai mare măsură a întregului creier. De asemenea, la femei este mai dezvoltată emisfera stîngă, specializată în limbaj, unde vin informaţiile de la urechea dreaptă, cu caracter verbal, mărind şi mai mult avantajul lingvistic. Aşa se explică înclinaţiile femeilor spre domeniile verbale şi performanţele lor în arta scrisului, de exemplu. Bărbaţii, în schimb, au mai dezvoltată emisfera dreaptă, iar urechea stîngă trimite sunetele ambientale direct la această emisferă, care este specializată prioritar în imputurile holistice vizual-spaţiale. Spre deosebire de femei, bărbaţii sînt centraţi în primul rînd pe sunetele ambientale şi abia după aceea procesează sunetele limbajului. Urechea lor stîngă trimite informaţiile limbajului la emisfera dreaptă, de unde sînt retransmise, prin corpul calos, la emisfera stîngă unde sînt centrii majori ai limbajului. La bărbaţi apare o întîrziere de 20-40 milisecunde în transmiterea semnalelor vorbirii către centrele de procesare a limbajului, dezvoltarea cognitivă diferenţiată fiind astfel un efect firesc (Toepfer, 1987, pp. 276-277).
- *Socialul* este mai important pentru femeie decît pentru bărbat. Femeia este mai *conformistă,* mai normativă, supusă la cerinţele sociale, ceea ce o privează de *locus*-ul intern al evaluării, necesar în sfidarea opiniei publice îndeobşte negativă în faţa noului. *Confortul psihologic* este foarte important pentru productivitatea muncii la femeie: relaţiile proaste cu colegele o destabilizează. Pentru bărbat contează mai mult rezultatele muncii sale şi relaţia profesională cu şeful direct, decît legăturile afective cu tovarăşii de serviciu. *Stima de sine* la femeie se alimentează din opinia generală despre ea şi din sentimentul că este utilă şi iubită, la bărbat respectul de sine se hrăneşte din succesele concrete. *Curiozitatea* bărbatului este orientată preferenţial spre lucruri şi fenomene (o curiozitate fundamentală de cunoaştere), a femeii spre

persoane şi relaţii interpersonale (curiozitate care poate fi tot atît de importantă din perspectiva creativităţii).

- *Hărnicia*, spun psihologii, este mai mare la femeie, sau cel puţin aşa „se vede" din exterior, ea răspunzînd mai prompt necesităţilor de intervenţie umană din ambient.
- *Îndemînarea*, rapiditatea şi fineţea mişcării, multă vreme atribuite femeii, s-au dovedit a fi, ca şi celelalte însuşiri, rezultatul exerciţiului, al solicitării specifice de-a lungul epocilor ; este suficient să menţionăm ascendentul bărbaţilor chirurgi faţă de femeile chirurgi, pentru a ne da seama de aceasta.
- *Orientarea profesională* predilectă a femeii este spre domeniile de lucru cu oamenii, în care îşi poate valorifica grija şi compasiunea (medical, de asistenţă socială), sau facilităţile de comunicare : scriere literară, profesorat sau sensibilitate artistică.

L. Terman şi C. Miles realizau în 1935 următoarea comparaţie sintetică şi concluzivă între bărbaţi şi femei : „Din orice punct de vedere au fost examinaţii bărbaţii pe care i-am studiat, ei au arătat un deosebit interes pentru aventură, explorare şi căutare de noi lucruri, faţă de activităţile fizice încordate, desfăşurate afară, în aer liber, precum şi faţă de maşini, ştiinţă, fenomene fizice şi invenţii, apoi, deşi mai puţin, faţă de comerţ şi afaceri. În schimb, femeile au manifestat mult interes faţă de treburile casnice, obiectele şi chestiunile de artă ; ele au preferat mult mai mult viaţa sedentară şi preocupările casnice, în special pe cele legate de copii, bolnavi, neputincioşi. În spiritul acestor diferenţe şi ca pe un supliment al lor, trebuie considerate o seamă de deosebiri subiective, legate de dispoziţia sufletească generală şi de emoţii. Bărbaţii manifestă, în mod direct sau indirect, mai multă afirmare de sine şi agresivitate ; ei arată mai multă duritate şi lipsă de frică, precum şi mai multă vigoare şi asprime în maniere, vorbă şi sentimente. Femeile se arată a fi mai compătimitoare şi simpatetice, mai timide, mai dispreţuitoare, cu sensibilitate estetică mai fină, în general mai emotive, mai moraliste, deşi predispuse să admită în ele însele mai multă slăbiciune în stăpînirea şi controlul de sine, în constituţia fizică mai ales".

În concluzie, dacă sub aspectul creativităţii actualizate diferenţele sînt categoric în favoarea persoanelor de sex masculin, în schimb potenţialul creativ poate atinge niveluri comparabile, dar nu în aceleaşi domenii. Factorul social istoric defavorabil femeii şi condiţia de mamă fac mai dificilă o exprimare totală a potenţialului şi o evaluare corectă a acestuia.

3.2.1.3. Creierul : dezvoltare şi lateralizare

Subiectul acesta este în atenţia cercetătorilor sub două aspecte majore : dezvoltarea ontogenetică a creierului şi capacitatea creativă, pe de o parte, şi specializarea emisferelor / centrelor cerebrale şi creativitatea, pe de altă parte. Ambele subiecte stau încă sub semnul incertitudinii.

Periodizarea dezvoltării creierului a fost pusă în relaţie cu capacitatea de a procesa informaţia (a învăţa şi a crea). Deşi cei mai mulţi autori au găsit o determinare a nivelului creativităţii din partea stadiului de dezvoltare cerebrală, operaţionalizat prin vîrstă, sînt unii care nu au identificat această relaţie.

Herman Epstein a studiat coevoluţia creşterii fiziologice a creierului şi a creşterii capacităţii de a procesa informaţia. Rezultatele sale de pe poziţia biofizică au atras atenţia pedagogilor, ea afirmîndu-se ca o nouă zonă de graniţă pentru studiul modului în care indivizii se dezvoltă şi se maturizează din punct de vedere creativ. Perioadele specifice de dezvoltare a creierului şi minţii au fost numite de el „frenobliză" (phrenoblysis). Epstein a determinat aceste perioade în funcţie de dezvoltarea creierului, a craniului şi a dezvoltării mintale. În 1978 el a descris un pattern al stadialităţii dezvoltării inteligenţei, identificînd perioade de accelerare („demaraje de dezvoltare") în următoarele intervale de vîrstă: 3-10 luni, 2-4 ani, 6-8 ani, 10-12+, 14-16+. În mod complementar, a identificat perioade de vîrstă cu dezvoltare lentă a creierului la 4-6 ani, 8-10 şi 12-14. Epstein a apreciat că acest model al dezvoltării fiziologice a creierului este valabil pentru 85% din copii.

Concluziile privind dezvoltarea stadială a creierului sînt susţinute şi de rezultatele obţinute anterior de E. P. Torrance, cel mai productiv şi cunoscut cercetător în probleme de valorificare pe plan pedagogic a cercetărilor de psihologia creativităţii, care a găsit paliere în dezvoltarea creativă la vîrstele de 5, 9 şi 13 ani. Noi am desfăşurat o cercetare pe copii între 11-15 ani pentru evoluţia gîndirii creative şi am găsit că numai fluenţa progresează constant, cu o intensificare începînd de la 13 ani; originalitatea şi flexibilitatea au o curbă ascendentă pînă la 13 ani, cînd stagnează, cu uşoare tendinţe spre descreştere (Stoica, 1983, pp. 85-88). Rezultatele empirice menţionate confirmă certitudinile deja existente privind dezvoltarea stadială a copilului, care între 6 şi 7 ani înregistrează un salt semnificativ, comparativ cu relativa stagnare de la vîrsta precedentă, de 5 ani şi cea ulterioară, de 9 ani.

H. Epstein s-a preocupat apoi de descoperirea implicaţiilor acestor date ştiinţifice pentru dezvoltarea strategiilor educative de predare-învăţare. El a avansat ideea că relaţia dintre dezvoltarea creierului şi a inteligenţei ar putea explica stadiile dezvoltării capacităţii de învăţare, identificate de Piaget.

Rezultatele lui Epstein sugerează, în concluzie, că şi creierul, întocmai ca şi alte organe, creşte stadial, concluzie susţinută şi de rezultatele comunicate de alţi autori, începînd din anii '80, unii comunicînd studii asupra adolescenţei: R. Sylwester, D. Elkind, J. Adelson, M. Shayer ş.a. Aceste descoperiri ar putea însemna că Epstein a descoperit o bază biologică pentru stadiile de învăţare piagetiene.

Pe de altă parte, teoria de mai sus este infirmată de un alt autor, L. Johnson, care a cercetat raporturile dintre trei variabile (stadiile dezvoltării creierului, potenţialul creativ şi stadiile piagetiene), utilizînd testul Abilităţilor mintale al lui Otis-Lennon şi Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) şi a găsit că nu există o creştere direct proporţională a potenţialului creativ şi a stadiilor dezvoltării cognitive piagetiene. Prin aceasta, o nouă provocare se deschide în faţa pedagogilor.

A doua problemă în discuţie este **specializarea / dominanţa emisferelor** sau lateralizarea creierului. O specializare a zonelor corticale este recunoscută începînd cu 1861, o dată cu descoperirea centrului Broca, al vorbirii, astăzi ajungîndu-se pînă la identificarea unor grupuri minuscule de celule cu anumite specializări psihice (Chelcea & Chelcea, 1983). Specializarea emisferelor a fost, de asemenea, demonstrată chirurgical (R. Sperry a secţionat creierul pentru prima dată în 1961) şi prin cercetările psihologice asupra oamenilor cu leziuni corticale, cît şi a celor sănătoşi. Numeni nu mai contestă acum că emisfera stîngă, care coordonează partea dreaptă a corpului, controlează vorbirea, scrierea şi funcţiile analitice, iar emisfera dreaptă răspunde de funcţiile spaţială, holistă, intuitivă şi creativă. J. F. Lavach a sintetizat rezultatele comunicate în literatură în tabelul de mai jos (Lavach, 1991, p. 218):

Tabelul 8. Funcţiile specializate ale emisferelor
(sinteză realizată de Lavach, 1991)

Emisfera stîngă	Emisfera dreaptă
Verbală/numerică	Vizuală/Spaţială
Logică/verticală	Perceptuală Senzorială (Gîndirea laterală)
Raţională	Intuitivă
Temporal/liniară	Spaţiu/Infinitate
Concentrare/atenţie	Dispersată
Secvenţială/succesivă	Spontană/creativă
Analitică	Gestaltistă/priveşte global
Explicită	Tacită
Activă	Receptivă
Literală	Metaforică/simbolică
Convergentă	Divergentă
Factuală/centrată pe realitate	Visare/fantezie/misticism

S-a speculat că partea dreaptă ar fi în mai mare măsură responsabilă de gîndirea creativă, preconceptuală, imaginativă şi nonconformistă, iar partea stîngă de gîndirea logică, riguroasă. S-a mai presupus că stîngacii ar fi mai creativi pentru că au acces mai facil la ambele emisfere. Firesc, raţionamentul s-a extins asupra mîinii conducătoare, pe considerentul că ea ne dă indicii asupra emisferei mai dezvoltate, într-o manieră care aminteşte de „ştiinţa boselor". Prin urmare, stîngacii ar trebui să fie mai creativi, dreptacii mai riguroşi, performanţi în disciplinele exacte şi orientaţi spre profesiuni mai puţin nonconformiste.

Ce s-a constatat? Iată cîteva rezultate:

- În condiţiile în care în populaţia normală procentajul de stîngaci este de 10%, mulţi oameni creativi din istorie şi contemporani au fost stîngaci: Leonardo da Vinci, Michelangelo, Benjanim Franklin şi mulţi alţii. Dar nu s-a făcut un studiu de reprezentativitate a eşantionului de personalităţi creative stîngace.
- Cercetările empirice au găsit că: 65 % dintre studenţii unei celebre şcoli de artă erau stîngaci (Dacey, J. S., 1989, apud Davis, 1992, p. 85); într-un eşantion de 17 cadre didactice de la Facultatea de arhitectură, 5 erau stîngaci (29,4 %) şi alţii doi fuseseră în copilărie, dar între timp „vindecaţi" (deci un procent total de 41,2 %) (Peterson şi Lansky, 1980).
- Pe de altă parte, cineva a cercetat 100 de tineri de 20 de ani şi nu a găsit nici o legătură între utilizarea mîinii stîngi / drepte şi scorurile la trei teste de creativitate.
- Între un lot de studenţi de la arte creative şi unul de la economie şi contabilitate, I. Harpaz a găsit o diferenţă semnificativă la factorul dominanţă emisferică. Dar cînd a corelat dominanţa cu rezultatele la 8 teste de creativitate din bateria TTCT a lui Torrance, numai 4 teste au corelat cu emisfera dreaptă, iar din celelalte 4 unul chiar a corelat cu emisfera stîngă. De asemenea, oarecum surprinzător este numărul mic de studenţi de la arte creative care au dominanţa emisferei drepte, deşi ca grup aceşti studenţi au relevat o dominanţă dreaptă semnificativ superioară celor de la economie

şi contabilitate. Aceste date, conchide autorul, demonstrează că nu există diferenţe evidente între cele două loturi privind dominanţa emisferelor şi creativitatea (Harpaz, 1990).

– Cazul japonezilor, atît de des invocat, este şi el neconvingător. Limbajul nipon este muzical (un sunet emis pe mai multe înălţimi are semnificaţii diferite), ceea ce ar însemna că li se dezvoltă încă din fragedă copilărie, prin antrenamentul implicit, vorbirea muzicală, emisfera dreaptă. Ar trebui ca japonezii să fie net distanţaţi ca nivel al creativităţii de restul popoarelor. Însă cercetările au arătat că ei sînt superiori la scorurile obţinute la testele occidentale de inteligenţă, dar nu şi la creativitate – de altfel cercetări comparative asupra creativităţii nu cunoaştem. Japonezii au performanţe impresionante, dar obţinute în stilul adaptativ, gradual, nu inovativ, de notorietate fiind rigurozitatea şi conştiinciozitatea cu care ei acumulează informaţie. Problema japonezilor rămîne deschisă.

Au mai fost comunicate şi alte cercetări, dar cu rezultate nerelevante, autorii explicîndu-şi acest lucru prin imperfecţiunea instrumentelor de măsurare a lateralităţii (chestionarii, sau mişcările laterale ale ochilor). În această ordine de idei, menţionăm că există o tehnică obiectivă de măsurare a emisfericităţii – *Human Information Processing Survey* a lui E. P. Torrance (apud Herrmann, 1981).

Mitul este demitizat de unii autori, ca Terence Hines (Hines, 1991), care argumentează întîi logic („Nu există ştiinţă fără nici un aspect creativ sau creaţie artistică fără nici un aspect logic"), apoi prin invocarea datelor experimentale acumulate în literatură, referitoare la muzică, pictură şi literatură în raporturile lor cu dominanţa emisferică :

– Leziunile nici unei emisfere nu afectează într-un mod constant procesele legate de muzică, probabil motivul fiind că abilităţile simple care alcătuiesc aptitudinea muzicală îşi au sediile în ambele emisfere, aşa cum este demonstrat experimental.

> O leziune sau tumoare pe emisfera stîngă a avut efecte diferite la muzicieni : Maurice Ravel a devenit incapabil să mai compună, dar Şehalin, un compozitor rus, a continuat să creeze ca şi înainte. Un compozitor american a suferit doar o pierdere temporară a capacităţilor componistice, dar altul a continuat să creeze muzică, deşi apreciată ca mai puţin „inspirată".

– În pictură, leziunile din emisfera stîngă duc la desene simplificate, cei cu leziuni în emisfera dreaptă introduc detaliile, dar le aranjează incoerent şi ciudat.
– În literatură, scrierea este afectată în mai mare măsură cînd leziunea este în emisfera stîngă, aici fiind localizat limbajul. Muzica este localizată mai mult în emisfera dreaptă, iar pictura în ambele emisfere.

În concluzie, natura exactă a relaţiei dintre asimetria emisferelor (şi mîna conducătoare) este neclară. Este posibil ca natura verbală a testelor pentru stabilirea emisfericităţii să fi distorsionat rezultatele cercetărilor, ele demonstrînd predominarea emisferei stîngi. Creativitatea este un construct cognitiv multilateral, la care concură ambele emisfere ale creativităţii.

3.2.2. Factori educaţionali şi de experienţă a vieţii

3.2.2.1. Ordinea naşterii

Se sugerează în literatură că ar fi mai creativi primii născuţi sau copiii singuri la părinţi, dar datele sînt întrucîtva contradictorii. Se pare că primii născuţi şi copiii unici tind să fie mai studioşi, mai performanţi şi au şanse să ajungă oameni de ştiinţă la nivel naţional (F. Galton ; Ann Roe ; MacKinnon ; D. Simonton ; Runco şi Bahleda ; Lichtenwalner şi Maxwell). Copiii unici se simt mai securizaţi, mai bine adaptaţi şi sînt mai performanţi chiar decît primii născuţi. Mezinul – „pruncul familiei" – tinde şi el să fie mai securizat, cu încredere şi mai popular decît primul născut şi de asemenea un performant. De ce ? O ipoteză ar fi că primii născuţi se bucură de un mediu prenatal mai favorabil, care duce la un „stres fetal" mai redus. O altă ipoteză este că experienţa următorilor născuţi o repetă pe cea a fraţilor mai mari cu 3-4 ani şi suportă intruziunile acestora, rezultatul fiind modificarea sistemului limbic cerebral, care-l face pe copil mai sensibil, anxios şi retras. Interpretarea curentă este în funcţie de cauzele social-ambientale ale „efectului ordinea-naşterii". Primul născut şi copiii unici primesc mai multă atenţie, mai multă încurajare şi asistenţă educativă. Zajonc propune explicaţia expunerii primului născut la „modelul confluenţei în dezvoltarea intelectuală", la intersecţia influenţelor parentale şi din partea fraţilor mai mici. Ei îşi pot dezvolta, astfel, un stil de învăţare care îi ajută în educaţia lor formală şi informală. Alte cercetări conchid că primii născuţi tind să devină mai independenţi de mamă cînd se naşte următorul copil, că au tendinţa lor spre performanţă înaltă.

O serie de rezultate contrazic opinia de mai sus, susţinînd că primul născut şi copilul unic sînt mai puţin creativi, mai anxioşi, conformişti, cu teamă de eşec şi pasivi (Eisenman ; Datta ; Staffieri), sau că, dimpotrivă, fraţii de mijloc ar fi mai creativi (M. G. Goertzel şi colab.), cel puţin în domeniul politic, întrucît beneficiază de influenţe din ambele părţi, au mai multe prilejuri de a învăţa să negocieze, să facă compromisuri şi să reconcilieze diferenţele.

În concluzie, ordinea naşterii poate fi considerat un criteriu în evaluarea potenţialului creativ, dar numai cu titlu orientativ.

3.2.2.2. Evenimente biografice

G. Davis distingea între trăsături biografice non-subtile (activităţile creative ale individului, din cea mai mică copilărie pînă la prezentul evaluării) şi trăsăturile biografice subtile (Davis, 1992, p. 83). Acestea sînt situaţii din istoria vieţii unui creator, care s-au dovedit a corela cu creativitatea, căpătînd astfel valoare predictivă. De exemplu, faptul de a fi avut în copilărie un **tovarăş de joacă imaginar** şi/sau de a fi **jucat în piese de teatru** ar fi predictori ai eminenţei ulterioare de 100%, după acelaşi autor. Tot relevantă se pare a fi şi preferinţa pentru **tovarăşii de joacă de alte vîrste,** fie mai mari, fie mai mici. Nu ar trebui ignorate nici alte trăsături biografice, ca acelea pe tratate deja mai sus : ordinea naşterii, utilizarea predilectă a unei mîini şi căutarea de senzaţii tari.

3.2.2.3. *Studiile şi înalta performanţă creativă*

Se pare că pregătirea prin studii superioare ca o condiţie a creativităţii este doar o prejudecată. Realitatea empirică atestă o atît de slabă corelaţie între cei doi factori, încît s-a trecut la căutarea de explicaţii.

Nivelul scăzut al expertizei obţinute prin studii în cazul unui mare număr de creatori larg recunoscuţi se poate prezenta sub trei forme: neşcolarizare, absenţa specializării prin studii (creatorul este profan relativ, studiile sale nu sînt în domeniul în care s-a afirmat) şi eşecul şcolar.

Fără studii sau neşcolarizaţi (cel puţin neincluşi în sistemul organizat, instituţionalizat de învăţămînt) au fost G. Stephenson, inventatorul englez al locomotivei, B. Franklin, J. London.

Creatori cu **altă specializare** decît cea în care au strălucit sînt mai numeroşi:

- Samuel Morse, inventatorul aparatului electromagnetic pentru telegrafie şi a alfabetului care îi poartă numele, era pictor şi portretist;
- Bell, inventatorul telefonului, era medic, profesor la o şcoală de surdo-muţi;
- Fulton, bijutierul, a construit prima navă cu aburi;
- Pasteur, inventatorul vaccinului antirabic, era medic şi fizician;
- James Watt, descoperitorul motorului cu aburi, era ceasornicar;
- Leibniz, de asemenea, ceasornicar;
- Arkwritght, care a inventat maşina de tricotat cu urzeală, era bărbier;
- Entomologul Fabre era învăţător şi avea pasiunea observării îndelungate a furnicilor din grădina casei sale.

Printre alte exemple se numără *literaţi* cu alte studii decît literele, filologia, matematicieni sau ingineri poeţi: I. Barbu, E. A. Poe, Omar Khayyam, P. Valery. Goethe a fost biolog, iar medici au fost scriitorii: Rabelais, Schiller, Cehov, Conan-Doyle, Maugham, Cronin, Munthe.

Pictorul Ţuculescu a fost medic prin formaţie.

Eşecul şcolar din perioada învăţămîntului şcolar sau universitar este, de asemenea, un eveniment destul de curent.

Opinia adulţilor (preceptori particulari, părinţi sau profesori de şcoală) despre:

- La Fontaine: „Este muncitor, dar groaznic de prost".
- Darwin (C.I. = 155-165) – în copilărie era considerat de tatăl său ruşinea familiei.
- Balzac (C.I. = 145-155): „Acest bonom mic şi gras este într-o comă intelectuală permanentă".
- Lev N. Tolstoi avea doi fraţi şi acelaşi preceptor. Acesta era convins că „Nikolai este capabil şi sîrguincios, Ghiorghi este capabil, dar nesîrguincios, iar Lev nu este nici capabil, nici sîrguincios".
- Beethoven (C.I. =150-165) era socotit ca fiind fără ureche muzicală de unul din profesorii săi, iar Haydn socotea că „în calitate de compozitor este un caz disperat".
- Einstein, care a vorbit la 4 ani, iar la 9 încă avea dificultăţi în vorbire, era descris de profesorul său ca fiind „cu o inteligenţă lentă şi mereu pierdut în reverii stupide".
- Linné, marele naturalist, s-a ales în şcoală cu caracterizarea „înapoiat mintal şi bun numai pentru cizmărie".
- Chimistul Justus von Liebig era poreclit drept „Justus cel prost".
- Despre W. Scott profesorul a previzionat că „este un prost şi va rămîne un prost".
- Lui Edison profesorii i-au spus că este prea prost ca să poată învăţa ceva.
- Lui Caruso profesorul de canto i-a adus la cunoştinţă că „nu poţi cînta, nu ai voce deloc".

Eşecuri şcolare: Churchill a repetat clasa a VI-a, Verner von Braun a picat la algebră în clasa a IX-a, Tolstoi a fost dat afară din colegiu pentru incompetenţă, iar Poe a trăit aceeaşi experienţă. Ratarea admiterii în facultate este celebră în cazul matematicianului E. Galois, care a şi renunţat după două încercări nereuşite, iar nota zero la chimie primită la admitere de viitorul chimist francez R. Leriche a trebuit să fie compensată de alte note, ca să-i iasă media de admitere.

Ratarea unor examene de absolvire: A. France n-a luat bacalaureatul, Pasteur a reuşit cu greu să facă acest lucru, iar pe fişa de absolvire a facultăţii a lui Hegel era notată caracterizarea: „Incapabil în filosofie".

În acest sens sînt interesante studiile lui Simonton (Simonton, 1987, în Isaksen, 1987, pp. 66-87) asupra lotului celor 301 genii selectate şi studiate de C. Cox (1976), apoi asupra a 33 preşedinţi americani (1981) şi ulterior asupra lotului lui Goertzels alcătuit din 314 personalităţi eminente din secolul al XIX-lea din ştiinţă, din artă şi domenii umaniste, din leadershipul politic (1984). El a constatat că, statistic vorbind, randamentul maxim s-a manifestat după cum urmează:

- la lideri apare curba cu valoarea maximă la nivelul studiilor universitare („probabil datorită complexităţii problemelor");
- în ştiinţe nivelul maxim se plasează între licenţă şi doctorat;
- în arte şi ştiinţe umaniste maximul performanţelor creative a fost realizat de persoane care au întrerupt studiile în anii II, III de facultate.

Explicaţiile rămîn de stabilit, dar este posibil ca una din ele să se găsească în caracterul uniformizator al învăţămîntului (aici este o lungă discuţie), iar o altă explicaţie să fie aceea că, dincolo de un anumit nivel, studiile devin nerelevante pentru evoluţia creativă a individului.

*
* *

Cu aceasta am încheiat secţiunea a treia, „Factori de personalitate ai creativităţii", unde au fost discutate condiţiile interne favorizante, factorii care corelează cu creativitatea.

Factorii interni inhibitori şi/sau blocanţi pentru conduita creativă vor constitui obiectul capitolului următor.

Partea a treia

FACTORI DE PERSONALITATE CARE INHIBĂ SAU BLOCHEAZĂ CREATIVITATEA

Partea a treia

FACTORI DE PERSONALITATE CARE INHIBĂ SAU BLOCHEAZĂ CREATIVITATEA

1. O DISCRIMINARE CONCEPTUALĂ NECESARĂ: FACTORI INHIBITORI *VERSUS* BLOCAJE PROPRIU-ZISE

Teoreticieni şi practicieni, cercetători din exterior ai fenomenului creaţiei, cît şi protagoniştii înşişi – creatorii, sînt în egală măsură conştienţi de forţa anihilantă a ceea ce ne-am obişnuit să denumim „blocaje", „factori inhibitori" sau „frenatori" pentru demararea, desfăşurarea şi/sau finalizarea procesului creativ. Deşi termenul generic utilizat este „blocaje" sau „bariere", în realitate este vorba, pe de o parte, de factori inhibitori, trenanţi, şi pe de altă parte de factori care blochează, paralizează complet creativitatea.

Să observăm caracterul de *relativitate* al variabilelor pe care le numim blocaje, fie ele blocaje interne (subiective sau psihologice), fie blocaje externe (obiective sau de mediu), cel puţin din două perspective:

a) Ceea ce ne apare drept blocaj reprezintă, de cele mai multe ori, nimic altceva decît absenţa unei calităţi care condiţionează performanţa creativă: individul care nu posedă o imaginaţie constructivă, ori sensibilitate la probleme, ori aptitudini speciale pentru un anumit domeniu, ori voinţă, ca să ne limităm numai la cîteva exemple, nu va reuşi să creeze ceva. Este, prin urmare, absolut corect să includem în lista de blocaje şi aceşti factori stimulativi, cu menţiunea că ei obstrucţionează creaţia prin absenţă. În majoritatea cazurilor însă, apare evidentă bipolaritatea variabilelor de personalitate luate în discuţie: timiditate – curaj social, conformism – nonconformism, flexibilitate a gîndirii – fixitate funcţională sau rigiditate, expert versus ignorant, blocajul instalîndu-se la una din extreme sau chiar la ambele, cum este cazul motivaţiei (unde inhibitive sînt atît supramotivarea, cît şi submotivarea) sau al cuplului antagonic perfecţionism – complacere în soluţii mediocre (slaba rezistenţă la închidere).

Pe scurt, recunoscînd drept blocaj, alături de blocajele propriu-zise, absenţa unei variabile stimulative pentru creativitate, prezenţa opusului acesteia sau chiar ambele extreme ale unui continuum, recunoaştem implicit relativitatea blocajelor, pe care nu le mai putem trata ca pe o categorie aparte, de-sine-stătătoare, ci în acest joc de interferenţe.

Cu această deschidere, toate achiziţiile cercetătorilor privind personalitatea creatorului şi climatul creativ ne stau la dispoziţie spre a privi şi „în negativ" factorii stimulativi pentru creativitate, reluîndu-i astfel ca potenţiali factori frenatori.

b) Multe blocaje sînt *contextuale,* fiind active sau inofensive în funcţie atît de tipul sarcinii, cît şi de personalitatea inventatorului. Dacă, de pildă, motivaţia extrinsecă este ineficientă sau chiar paralizantă la sarcinile pe termen scurt, în schimb ea menţine efortul într-o activitate de durată (Teresa Amabile, 1983). Stilul autoritar de conducere este productiv pe termen scurt, cel democratic *à la longue*. Se ştie, de asemenea, că ceea ce inspiră pe unul – să zicem fondul sonor muzical, sau lipsurile materiale, sau constrîngerea – deranjează pe altul. Or, toate acestea relativizează o dată în plus blocajele creativităţii, fie ele interne, psihologice, fie externe.

2. BLOCAJELE / BARIERELE CREATIVITĂŢII ÎN LITERATURĂ

Deşi le depistează, nu toţi autorii îşi propun să investigheze exhaustiv şi să sistematizeze barierele creativităţii, mulţumindu-se uneori cu *inventarierea lor miscellanee.* Guy Aznar (1973, pp. 24-26) vorbeşte de forţa inerţiei, de mixajul creaţie-evaluare, de teama de a părăsi terenul securizant al cunoscutului, „riscul intelectual" şi de atitudinea de expert.

A. Osborn menţionează şase blocaje : 1. nesepararea spiritului creativ de spiritul critic care analizează, compară şi alege ; 2. deprinderile şi ideile preconcepute ; 3. autodescurajarea şi/sau descurajarea din partea altora, pe care le putem contracara, spune autorul, printr-o încredere în sine ca a lui d'Artagnan, căci „aproape oricine simte plăcere să-i facă altuia un duş rece" ; 4. timiditatea ; 5. neîncrederea în sine şi 6. teama de a nu fi la înălţimea aşteptărilor.

Ocupîndu-se de creativitatea în întreprindere, M. Bower (1965, pp. 170-172) găsea că aceasta poate fi inhibată de ezitare, neglijare sau amînare în menţionarea (comunicarea) unei idei (blocaj numit de autor „inerţie"), frica de critică, sentimentul inutilităţii descoperirii sale şi lipsa unei atenţii faţă de idee, la timpul oportun, din partea sponsorilor şi a celor în drept să ia decizii.

La altă categorie de autori găsim *detalierea unei anumite categorii* de factori paralizanţi : numai psihologici, sau numai informaţionali, sau numai culturali. Victor Komarov (1985, pp. 180-205), într-un volum eseistic intitulat sugestiv *Dincolo de autoritatea ştiinţei*, se opreşte asupra unor bariere interne, de genul „reprezentărilor tradiţionale" sau al inhibării provocate de recunoaşterea altor persoane cu autoritate ştiinţifică în domeniu.

Bariere informaţionale şi creativitate este articolul în care Maria-Cornelia Bîrliba (1986, pp. 54-56) tratează aspectul paradoxal al rolului pozitiv al unor bariere „comunicaţionale" : bariere de rezonanţă (noile informaţii fie că nu sînt aşteptate şi deci nu prezintă interes, fie că nu sînt înţelese) ; bariera de tezaur (nu există fondul apreciativ al culturii generale şi de specialitate sau, dimpotrivă, informaţia nu prezintă noutate pentru individ) şi bariera contrasugestivă (subiectul nu este de acord cu înţelesul informaţiei).

În contextul avansării unor metode de stimulare a creativităţii, E. P. Torrance inventariază cîteva influenţe sociale negative prezente în perioada de formare a individului – copilăria şi adolescenţa (Torrance, 1971, pp. 210–212) : a) orientarea exclusivă spre

succes cu refuzul acceptării eşecului. Or, spune E. P. Torrance, învăţarea creativă presupune experimentare, riscuri, greşeli şi corectarea acestora; b) orientarea spre colegi, acceptarea părerii evaluative a acestora, fapt ce duce la o supunere involuntară la standardele de grup şi la acceptarea presiunilor spre conformism; c) sancţionarea din partea profesorilor a întrebărilor şi explorării întreprinse de elevi; d) accentul pe diferenţele de roluri ale celor două sexe, ajungîndu-se în Statele Unite să se considere că sensibilitatea şi receptivitatea sînt virtuţi feminine, în vreme ce independenţa în gîndire este o virtute masculină; e) asocierea geniului cu insanitatea şi discreditarea acestuia. În fine, E. P. Torrance mai enunţă şi alte influenţe inhibitorii, cum ar fi accentul pe dihotomia muncă-joc, „orientarea spre ceas" lucrîndu-se contra-cronometru, accentul pe aparenţe, pe prezentarea socială diferită decît în realitate şi supraaccentul pe ideea unui număr limitat de talente.

O a treia categorie de referiri la blocajele creativităţii este *semnalarea accidentală* a acestora, în scrieri mai generale pe tema creativităţii.

J. P. Sol (1974, p. 145) ne atenţionează asupra stereotipului dinamic, asupra rigidităţii gîndirii incapabile să sesizeze diferenţa specifică între un set de probleme, pe de o parte, şi o nouă problemă uşor diferită, pe de alta. În acelaşi mod procedează şi A. D. Moore (1975, pp. 141-142), A. Migdal (1989, p. 84), Edward de Bono (1971) (autoimpunerea unor restricţii iluzorii şi rigiditatea) sau H. Selye (1985, p. 64.) („Marea tragedie a vîrstei o constituie ultraspecializarea şi distragerea forţată a atenţiei de la domeniul de preocupări. Asocierea acestor doi factori dă naştere celei mai paralizante otrăvi pentru cercetătorii mai în vîrstă").

În căutarea unui criteriu integrator de clasificare autorii au optat pentru: a) sursa blocajelor; b) momentul din procesul creativ în care survine blocajul; c) vîrsta; d) nocivitatea.

a) Clasificarea în funcţie de originea, *cauza*, internă – subiectivă sau externă – obiectivă l-a condus pe A. Simberg (1971, pp. 119-135; 124-125) spre următoarele categorii de blocaje: perceptuale şi emoţionale pe de o parte, culturale, pe de altă parte.

Tabloul blocajelor se completează treptat, o dată cu alte contribuţii: Mihaela Roco (1985, p. 140-141) vine cu un registru de blocaje scurt, dar extras din cercetări experimentale riguroase, întreprinse asupra unor ingineri din producţie şi din proiectare:

- insuficienta activare a imaginaţiei creatoare;
- utilizarea nesistematică a metodelor de gîndire logică;
- cunoaşterea parţială şi superficială a metodelor de gîndire divergentă (euristice);
- slaba activare a atitudinilor creative care privesc spontaneitatea, receptivitatea la experienţă, asumarea riscului etc;
- slaba automotivare profesională;
- gama restrînsă de interese şi preocupări.

Mergînd pe acelaşi criteriu, Vitalie Belous (1990, pp. 57-68) propune, în *Manualul inventatorului*, un inventar de obstrucţii ale creaţiei tehnice, întocmit din confruntarea informaţiei bibliografice cu datele propriei experienţe de inventator. Autorul grupează obstacolele în două mari categorii: interne şi externe, respectiv gnoseologice, psihologice, educaţionale, de personalitate, pe de o parte, şi tehnico-organizatorice şi psihosociale, pe de altă parte. Făcînd abstracţie de necesitatea unor mici retuşuri în clasificarea factorilor psihologici şi educativi, tabloul de obstacole ale creaţiei tehnice propus de

Vitalie Belous conştientizează şi impune atenţiei, spre deosebire de ceea ce se cunoştea pînă la el, două categorii de blocaje: cele strict specifice creaţiei în tehnică (vezi „Imposibilitatea abordării secvenţial divergente a rezolvării problemei tehnice" sau „Însuşirea rigidă a cunoştintelor tehnice ca sisteme închise", blocaj foarte apropiat de „Supraspecializarea incorect structurată" – p. 59) şi cele tehnico-organizatorice şi legislative (a se vedea, de exemplu, „Lipsa atelierelor de prototipuri şi a liniilor pilot", „Slaba organizare intern uzinală pentru implementarea noului" sau „Stimul material redus" şi „Stimul moral redus").

b) Unii autori întreprind studii mai mult sau mai puţin analitice şi/sau sistematice asupra blocajelor care survin în diferite *faze ale procesului de creaţie.* Morris Stein (Stein, 1975) este unul din cei care le consacră un studiu temeinic, parcurgînd, rînd pe rînd, etapele de pregătire, incubaţie, iluminare şi verificare şi/sau elaborare a produsului. C. Brătianu, în schimb, este interesat de impedimentele care pot apărea pe parcursul producerii creaţiei şi al implementării acesteia. „Din prima categorie fac parte barierele de originalitate, de fezabilitate ştiinţifică şi respectiv fezabilitate tehnologică. Barierele de implementare sînt psihologice, economice şi competiţionale" (1986, p. 26).

În fine, literatura de specialitate ne mai oferă două puncte de vedere în abordarea blocajelor creativităţii: *vîrsta,* în funcţie de care le tratează psihopedagogul E. P. Torrance, sau *nocivitatea* lor în procesul instructiv-educativ din şcoală (Ana Stoica, 1983, pp. 53-59).

În ultima perioadă au apărut cărţi exclusiv dedicate blocajelor creativităţii. Temele se regăsesc în toate lucrările, blocajele sau barierele sînt aceleaşi, deşi uneori cu diferenţe minore de denominare. De aceea, în cele ce urmează ne vom opri asupra unei singure lucrări, aceea a lui J. Adams, *Conceptual Blockbusting. A Guide to Better Ideas*, de James Adams, 1992, unde vom cunoaşte blocajele subiective, de personalitate, în viziunea lui, general acceptată.

James Adams grupează blocajele conceptuale în categoriile: perceptuale, emoţionale, intelectuale şi expresive; blocajele culturale şi environmentale se pot internaliza şi ele, operînd cu statut de blocaje subiective, de personalitate.

Autorul discută şi exemplifică şase grupe de **blocaje perceptuale**: 1. *stereotipizarea*; 2. *dificultatea de a izola problema în context* (Problemele cu care ne confruntăm ar putea fi mascate, în mod similar, fie de informaţii cheie neadecvate, fie de absenţa unor informaţii. De exemplu, coexistenţa părinţilor cu adolescenţii depinde de capacitatea de a izola problemele reale din contextul unei multitudini de false probleme.); 3. *tendinţa de a îngusta prea mult aria problemei* (Rezolvitorul percepe prea multe restricţii în rezolvarea problemei. În general, cu cît o problemă este mai larg definită, cu atît este ea mai aptă de conceptualizare. „Vreau o uşă mai bună" poate fi înlocuită cu „Moduri de a trece dincolo de zid".); 4. *incapacitatea de vedea problema din mai multe puncte de vedere* (În cazul unei probleme între două persoane, capacitatea de a o privi de pe poziţia celuilalt este foarte importantă. Cel care îşi ridică un gard în jurul proprietăţii trebuie să se gîndească şi la vecini, la oaspeţi, la gunoieri, la automobiliştii care nu vor vedea după cotitura drumului, dar şi la participanţii ne-umani, cum ar fi iarba – care poate să se ofilească la umbra gardului sau la pisicile vecinilor, care ar putea prefera să stea pe gard ca să comunice mai bine cu partenerii lor de luptă sau dragoste.); 5. *saturaţia* (Mulţi stimuli extrem de familiari nu sînt înregistraţi într-un mod care să permită actualizarea facilă. Se poate ilustra saturaţia încercînd să desenezi orice obiect familiar,

dar ale cărui detalii vizuale nu sînt importante pentru tine. Latura înşelătoare a saturaţiei este aceea că tu crezi că deţii informaţiile, chiar şi atunci cînd nu eşti în stare să le reproduci cînd ai nevoie de ele. Saturaţia vizuală este o problemă în şcolile de artă.) ; şi 6. *eşecul în utilizarea inputurilor senzoriale* (Simţurile sînt interconectate într-o manieră directă ; vederea şi auzul, gustul şi mirosul sînt de obicei asociate şi se potenţează reciproc. Stimulii senzoriali variaţi sînt importanţi pentru oamenii deosebit de inovativi. Noi sîntem formaţi pentru a fi de tip verbal sau matematic, nu sîntem obişnuiţi să ne bazăm pe miros, gust, ceea ce ne împiedică să folosim imageria senzorială).

Blocajele emoţionale menţionate de J. Adams sînt : 1. *teama asumării riscului, teama de greşeală* (Remediul cel mai eficient este evaluarea realistă a consecinţelor. Oamenii nu fac acest lucru şi ajung să atribuie o importanţă excesivă fiecărei potenţiale greşeli.) ; 2. *dorinţa de ordine şi respingerea ambiguităţii*, haosului cognitiv, ceea ce nu permite coexistenţa în cîmpul conştiinţei a unor elemente larg dispersate logic, din care pot rezulta cele mai originale idei ; 3. *accentul pe evaluarea ideilor*, în loc de a insista pe generarea acestora ; 4. *incapacitatea de a incuba*, de a se relaxa, de „a dormi pe problemă", menţinerea îngrijorată a tensiunii cognitive permanente ; 5. *realitate versus fantezie* : neaccesarea cîmpurilor imaginaţiei, imposibilitatea de a distinge între realitate şi fantezie, incapacitatea de a-şi controla imaginaţia.

Blocajele intelectuale şi expresive sînt considerate de J. Adams ca strîns asociate, fapt ce justifică tratarea lor împreună. Blocajele intelectuale conduc la o alegere ineficientă a tacticilor cognitive sau la stocarea neproductivă a informaţiei. Blocajele expresive inhibă capacitatea de a comunica ideile, către alţii şi către sine. Sînt identificate blocajele : 1. *rezolvarea unei probleme printr-un limbaj neadecvat* (limbajele sînt : verbal, matematic, vizual), ca atunci cînd încerci să rezolvi o problemă matematic, dar mai uşor ar fi fost să recurgi la vizual ; 2. *utilizarea inflexibilă sau neadecvată a strategiilor intelectuale de rezolvare a problemelor* ; 3. *informaţie* absentă, insuficientă sau eronată ; 4. *abilităţi de limbaj neadecvate* exprimării şi înregistrării ideilor (verbale, muzicale, vizuale etc.).

În fine, **blocajele culturale şi environmentale** sînt o altă categorie de blocaje conceptuale. Blocajele culturale sînt atitudini, credinţe, cutume provocate de mediul social şi fizic imediat inconjurator şi acţionează prin supunerea individului la acest set de modele culturale, ajungîndu-se în final la internalizarea lor.

1. *Tabu*-urile (Sînt interdicţii ale unor acte care ar putea produce neplăceri unor membri ai societăţii, dar cînd lucrezi la o problemă în condiţiile intimităţii minţii tale tabu-urile pot fi violate. Nimeni nu ne obligă să traducem în act orice gînd care ne trece prin cap ; neajunsul constă în aceea că, datorită tabu-ului, noi nu reuşim să gîndim, cel puţin, în contradicţie cu acesta. De exemplu, tabu-ul urinatului în public a împiedicat cîţiva adulţi inteligenţi să găsească această soluţie la o problemă în care umplerea cu urină a unui tub îngust şi lung de 1m, în prezenţa celorlalţi, era singura rezolvare).
2. *Fantezia şi reflecţia sînt pierdere de timp, lene, chiar nebunie.*
3. *Joaca* este numai pentru copii. Visarea este un simptom al persoanei leneşe.
4. *Rezolvarea problemelor este o activitate serioasă, unde umorul nu are ce căuta.* În gîndirea creativă sînt asociate două idei care în mod obişnuit nu sînt văzute împreună. În umor este acelaşi lucru : percepem situaţia în două cadre de referinţă incompatibile

între ele. Povestitorul de anecdote începe de obicei o linie logică de elemente. Linia se rupe însă brusc după ce în ascultător s-a produs o tensiune cognitivă şi se trece în alt cadru de referinţă, total neaşteptat, unde se oferă soluţia, care este o farsă. Aceasta produce o descarcăre de tensiune cognitivă, exteriorizată prin rîs. Şi ideea originală poate produce o reacţie de rîsete. Însuşi autorul poate însoţi descărcarea de tensiune prin hohote de rîs. Grupurile creative şi persoanele creative sînt, de obicei, vesele. Aceasta nu înseamnă că activitatea de creaţie este o distracţie, ci că umorul este un ingredient esenţial al conceptualizării sănătoase.

5. *Raţiunea, logica, cifrele, utilitatea, caracterul practic sînt „bune"; sentimentul, intuiţia, evaluările calitative, plăcerea sînt „rele"*. Acest blocaj se atenuează puţin în zilele noastre, îşi are originea în atribuirea tradiţională a sensibilităţii, emoţiei, intuiţiei, gustului pentru artele frumoase – femeii şi raţiunii, realismului, logicii reci – bărbatului. Ca atare, teama teribilă a bărbaţilor creativi de a nu li se descoperi ceva trăsături „feminine", ceea ce te duce imediat cu gîndul la „homosexuali" sînt judecate ca „slabiciuni") şi invers, în cazul femeilor. În fapt, „feminin" înseamna tot ce este creativ: imaginaţie, fantezie, culoare, poezie, tandreţe, talent literar şi romantism. Conceptualizarea eficientă reclamă ambele categorii de calităţi şi operaţii. Un alt blocaj din această categorie este *accentul pe gîndirea de mîna stîngă*. Mai mulţi sînt părinţii care preferă ca fiii lor să fie doctori, jurişti, ingineri decît pictori, poeţi sau muzicieni.
6. *Tradiţia este preferabilă schimbării.* Christopher Alexander vorbeşte despre două tipuri de culturi: una care nu este conştientă de sine, cealaltă care este conştientă de sine. Cultura neconştientă de sine este orientată spre tradiţie; sînt perpetuate formele şi ceremoniile tradiţionale şi adesea tabu-urile şi legendele sînt ostile schimbării. Un arhitect într-o astfel de cultură învaţă cum să proiecteze clădirile tradiţionale, iar mai tîrziu învaţă şi el pe studenţii săi. În America există, însă, o cultură conştientă de sine. Religiile, eticheta, mişcările sociale, stilurile vestimentare, conversaţiile, distracţiile şi viaţa se schimbă continuu. Vîrsta şi experienţa sînt apreciate numai dacă sînt „relevante". Se pare că este foarte preţuită inovaţia. Or, atîta timp cît eşti convins că schimbarea este necesară, ai multe şanse să o realizezi (Adams, pp. 63-64).

Blocajele ambientale pe care le tratează J. Adams în cartea sa sînt: 1. *Lipsa cooperării şi încrederii între colegi*. 2. *Şeful autocratic* care-şi preţuieşte numai propriile sale idei şi nu le recompensează pe ale celorlalţi. 3. *Factori care ne distrag* de la activitatea susţinută – întreruperi reale (telefonul, nepoftiţi) sau potenţiale (gîndul că cineva ar putea să te deranjeze sau faptul ca aştepţi pe cineva). 4. *Lipsa sprijinului* financiar şi organizatoric pentru traducerea în practică a ideilor. 4. *Acceptarea sau încorporarea criticii.* Unii inventatori sînt imuni la critica celor din jur. Alţii acceptă critica şi-şi perfecţionează ideea, dar aceştia sînt puţin numeroşi. Din păcate, cei mai mulţi cad victimă criticii, crezînd ei înşişi că ideea lor e proastă. Fiind întîmpinaţi de critică, mulţi indivizi ezită să-şi mai prezinte ideile.

3. O SINTEZĂ A BLOCAJELOR / BARIERELOR PSIHOLOGICE ALE CREATIVITĂŢII

Mari şanse de exhaustivitate a tematicii ne-o poate oferi dubla abordare a blocajelor: nespecifică, interpretînd drept frenatorie absenţa unei variabile stimulative sau prezenţa opusului acesteia şi specifică, cu referire directă la blocajele recunoscute ca atare.

Creativitatea tehnică este rezultatul unui complex de factori interacţionali, majoritatea cu caracter sincronic, transversal, unii însă diacronici, longitudinali (cum este cazul educaţiei în copilărie şi adolescenţă, ca factor al formării şi dezvoltării actualei personalităţi adulte).

Tabelul 9. Factorii stimulativi ai creativităţii, deveniţi blocaje prin absenţă

Categoria	Aria socială	Factorii
Interni	Individ	a) intelectuali (imaginaţia, gîndirea: fluentă, flexibilă, divergentă; capacitatea de elaborare, sensibilitatea la probleme, inteligenţa, capacitatea de transformare, memoria, tehnici operaţionale); b) aptitudini speciale (şcolare sau academice, creatoare, ştiinţifice, artistice, tehnice, de conducere, sociale, pedagogice, sportive, culinare etc.); c) „de personalitate" (atitudini, motivaţie, caracter), cei mai general recunoscuţi fiind: voinţa, perseverenţa, deschiderea la experienţă, atitudinea de explorare, dorinţa de a schimba, tendinţa de informare, curiozitate, prezenţa unor interese şi preocupări variate de tip hobby, nonconformism, fond emoţional bogat, capacitatea de a-şi asuma scopuri îndepărtate, încrederea în sine, locusul intern de evaluare, rezistenţa la închidere (la tentaţia de a se mulţumi cu prima soluţie), toleranţa la ambiguitate şi imageria mentală (jocul cu ideile).
Externi	Colectiv: microgrup (echipă) şi organizaţie	a) climatul creativ: • structura şi funcţionarea organizaţiei; • compoziţia şi interacţiunile grupului; • personalitatea şi comportamentul individual; b) conducerea (şeful / şefii, la diferite niveluri ierarhice).

Categoria	Aria socială	Factorii
Externi	Societate	a) valori promovate ; b) condiţii create : bază materială, legislaţie, formă de guvernămînt ; c) educaţie (în familie, şcoală, alţi factori educaţionali, formali sau informali) ; d) nivelul cultural (cantitatea şi calitatea informaţiei, norme, tabu-uri) ; e) securitatea psihologică ; f) securitatea personală ; g) spiritul vremii (necesitatea socială) ; h) „miturile dinamice” ca expresie a dorinţelor umane colective.

Deşi normal distribuită ca potenţial (vezi factorii subiectivi, care ţin de individ), creativitatea ca act se manifestă la un număr limitat de persoane, tocmai datorită dificultăţii de a se întruni toate condiţiile propice. Reversul medaliei oricărei cerinţe din tabelul de mai sus acţionează deseori ca un impediment insurmontabil, dar pe care nu-l vom mai regăsi în plaja de blocaje propriu-zise ale creativităţii.

Întrucît tabloul factorilor stimulativi pentru creativitate oferă informaţii complete (chiar dacă trebuie citite „în negativ”) privind obstacolele obiective, ne vom concentra atenţia asupra celor subiective sau interne, filiera, în ultimă instanţă, a celor din exterior. Repartizate în două mari categorii, blocajele *cognitive* şi *de personalitate*, acestea pot alcătui lista prezentată în tabelul 10.

Tabelul 10. Blocaje interne ale creativităţii

Categoria	Subcategoria	Specia
Cognitive	Perceptuale	• incapacitatea de a formula problema ; • dificultatea izolării ei ; • prea marea îngustare a problemei formulate ; • problema constituie o soluţie la o altă problemă, mai vastă ; • incapacitatea definirii termenilor problemei, cînd nu a fost înţeleasă suficient ; • incapacitatea de a distinge între cauză şi efect (falsa ipoteză) ; • neutilizarea tuturor simţurilor în observaţie ; • stilurile cognitive extreme : *percept-bound* şi *concept-bound* („empiric” şi „teoretizant”) etc.
	Informaţionale	• setul specialistului (suprainformarea în specialitate, dar incorect structurată, ultraspecializarea (atitudinea de expert) *versus* insuficienta informaţie (prea puţine date şi legi de compoziţie stocate) ; • necunoaşterea tehnologiei creaţiei : metode, proces creativ, produsul creativ, tehnici de descriere a invenţiilor şi inovaţiilor, blocajele creativităţii.
	Vizînd caracteristici ale gîndirii	• fixitatea funcţională (sau a metodei, deprinderile consolidate, stereotipul dinamic) ; • imposibilitatea abordării secvenţial divergente a rezolvării problemelor tehnice ; • autoimpunerea ideaţie-evaluare ;

Categoria	Subcategoria	Specia
Cognitive	Vizînd caracteristici ale gîndirii	• autoimpunerea unor restricţii iluzorii neprevăzute în condiţiile problemei ; • conformismul intelectual ; • încrederea prea mare acordată raţiunii cu neglijarea imaginaţiei; • cerinţa de certitudine, intoleranţa faţă de situaţiile cognitive ambigue.
„De personalitate"	Motivaţionale	• supramotivarea *versus* submotivarea (la sarcină sau profesională) ;
	Temperamental-caracteriale (atitudini, mentalităţi)	• perfecţionalismul *versus* complacerea în soluţii mediocre ; • slaba încredere în sine şi descurajarea ; • conformismul comportamental ; • încrederea prea mare în competenţa altora (persoane, firme) ; • gama restrînsă de interese şi preocupări ; • lipsa voinţei şi obişnuinţei de a duce lucrurile pînă la capăt ; • comoditate
	Afective (anxietate, frustrări, conflicte)	• timiditate ; • emotivitate ; • teama de eşec ; • teama de ridicol ; • teama de dezaprobare socială ; • teama de şefi, de subalterni, de colegi ; • incapacitatea asumării riscului intelectual.

Ambivalenţa unor factori, încadrabili în două categorii distincte, cît şi posibila incompletitudine a listei fac ca atît inventarul, cît şi clasificarea propusă să fie susceptibile de ameliorări.

Partea a patra

ELEMENTE DE PSIHOPEDAGOGIA CREATIVITĂŢII COPILULUI

1. CONDIŢIA STUDIULUI CREATIVITĂŢII ELEVULUI

Creativitatea copilului preşcolar a intrat mai puţin în atenţia psihologilor, probabil unul din motive fiind acela că marea creaţie este posibilă la vîrste mai înaintate. Capitolele, subţiri dealtminteri, ale studiului creativităţii preşcolarului, sînt limitate la două direcţii : diagnoza sau evaluarea nivelului şi tipului de creativitate a copilului (în realitate actul evaluativ avînd un caracter predictiv) şi aspectele educative, cu caracter normativ privind comportamentul adulţilor (părinţi şi educatori) pentru a stimula libera afirmare a potenţialităţilor copilului. Multe din idei şi date experimentale pot fi extrase indirect, prin translare, extrapolare de la o vîrstă mai avansată, procedeu justificat ştiinţific, atît timp cît ştim că funcţiile psihice se dezvoltă, evoluează începînd din copilărie şi nu apar pe loc gol la maturitate.

Metodele de diagnoză a nivelului şi direcţiei creativităţii cel mai bine reprezentate în literatură sînt : a) observaţia comportamentului copilului ; b) studiul produselor activităţii ; c) nominalizările părinţilor (de obicei pe bază de formular structurat) ; d) studiul de caz ; e) metoda testelor, standardizate sau construite de învăţător/profesor.

Ca instrumente, s-au elaborat teste şi inventarii de personalitate pentru şcolari, sau adaptate pentru această vîrstă, pornind de la baterii de teste pentru adulţi. Numărul acestor instrumente este redus, însă prejudiciile sînt minore, dată fiind încrederea slabă pe care o prezintă testul aplicat unui şcolar şi, probabil, şi dificultatea administrării unui test copilului neobişnuit cu un efort disciplinat mai îndelung de cîteva minute şi incapabil să scrie (dacă este preşcolar sau în primii 1-2 ani de şcolaritate), cum este cazul celor mai multe teste creion-hîrtie.

- G. V. Dearborn, 1898, foloseşte petele de cerneală pentru adulţi şi copii pentru a evalua imaginaţia şi originalitatea (apud Barron, 1969, p. 35).
- B. F. Cunnington a folosit testul „casetei audio”, în care prezintă patru sunete neobişnuite, iar copiii sînt îndemnaţi să se gîndească la descrieri prin cuvinte în timp ce le ascultă. Experimentatorul dă instrucţiuni ca : „mergi mai departe cu imaginaţia”, „mai departe”, cînd sunetele sînt produse a doua şi a treia oară (apud Barron, p. 36).
- GIFT (*The Group Inventory For Finding Creative Talent*), elaborat de S. B. Rimm în 1980, oferă un scor general şi trei scoruri pentru dimensiunile imaginaţie, independenţă şi interese. El se adresează copiilor de la grădiniţă pînă la clasa a VI-a, este un test creion-hîrtie şi administrarea durează 20-45 minute, individual sau în grup[1] (apud Isaksen *et al.*, 1994, p. 37).

1. Testul GIFT poate fi obţinut de la Educational Assessment Service, W 6050 Apple Road, Watertown, WI 53098.

- *PRIDE* este un *Descriptor de Interese pentru Copiii Preşcolari*, elaborat de S. B. Rimm în 1983.
- *Torrance Test of Creative Thinking* (*TTCT*) : *Thinking Creatively With Words (Forms A & B)* se adresează copiilor de la grădiniţă la clasa a III-a, pentru administrarea individuală, şi celor din clasa a IV-a, dacă este administrat în grup. El evaluează funcţionarea cognitivă şi potenţialul creativ. Formele A şi B conţin 7 sarcini verbale care durează 45 minute. Se punctează fluenţa, flexibilitatea şi originalitatea, opţional şi elaborarea.
- *TCAM (Thinking Creatively în Action and Movement*), elaborat de E. P. Torrance în 1981, măsoară abilităţile de gîndire creativă ale copiilor de 3-8 ani. El constă în 4 subteste sau activităţi în format nonverbal, destinate măsurării abilităţii copiilor de a realiza moduri diferite de mişcare, de imaginaţie, empatie, fantezie, de a îmbunătăţi şi explora soluţii diverse la probleme. Este administrat individual şi durează 15 minute. Testul evaluează fluenţa, originalitatea şi imaginaţia[1] (apud Isaksen *et al.*, 1994, p. 37).

O altă direcţie de cercetare o constituie studiile privind **dezvoltarea cognitivă în domeniile psihologic şi neurologic** şi utilizarea acestora în studiul creativităţii. Explozia cunoaşterii neurologice lărgeşte posibilităţile investigării stării de maturizare pentru învăţare, aptă de a opera la diferite niveluri ale cogniţiei. Întrebarea crucială care se ridică aici se referă la modurile în care descoperirile neurologice şi psihologice oferă direcţii de studiere a relaţiilor dintre creativitate şi maturitatea şcolară. Este posibil ca, în afară C.I., să descoperim moduri de maturitate perceptuală sau de procesare a informaţiei care să ne ajute la înţelegerea unor dimensiuni ale creativităţii încă necunoscute.

Se simte o acută nevoie de conjugare a descoperirilor neurologice referitoare la modul de funcţionare a creierului, cu constatările psihologice recente din psihologia învăţării. S-ar deschide o linie de cercetări în neuropsihologia învăţării. De exemplu, C. Reynolds (1982) sugerează că periodizarea dezvoltării creierului şi dominanţa emisferelor ar putea fi luate în considerare în regîndirea curriculumului şcolar.

De prin deceniul şapte putem vorbi de preocupări în acest gen. J. Piaget a descoperit (în 1969) deprinderi intelectuale noi şi de nivel superior la copiii de aceeaşi perioadă de vîrstă, dar cercetările privind relaţia capacităţilor de învăţare cu creativitatea nu sînt satisfăcătoare. Pentru a începe cu primul stadiu al dezvoltării cognitive, cel senzorio-motor (vîrsta 0 - 1,5/2 ani), putem observa că avem multe lacune în cunoaşterea modului şi gradului în care ar putea fi stimulată această etapă : posibilitatea stimulării precocităţii şi instalării mai rapide a stadiilor superioare de învăţare ; identificarea şi stimularea comportamentelor creative corespunzătoare nivelurilor cognitive senzorio-motorii ; identificarea de activităţi care ar putea fi utilizate în aceste scopuri.

În acest context, considerăm că de mare prioritate pentru cercetare sînt următoarele subiecte din sfera creativitate-învăţare la elev : pot fi stimulate precocitatea şi pregătirea de manipulare a simbolurilor, specifică stadiului preoperaţional ? Poate fi facilitată precocitatea şi pregătirea pentru abilităţile de învăţare specifice stadiilor de învăţare ulterioare ? Problema cea mai importantă este aceea de a reuşi adaptarea

1. Testele TCAM şi TTCT sînt disponibile la Scholastic Testing Service, 480 Meyer Road, Bensenville, IL 60106.

cerinţelor educaţionale la nivelul atins în procesul înnăscut de maturizare. O forţare a limitelor nu este deloc productivă. Petele albe ale cercetării creativităţii pentru perioada învăţării preoperaţionale concrete ar putea fi următoarele : pot fi stimulate precocitatea şi pregătirea pentru operaţiile logice elementare şi operaţiile cognitive specifice stadiului următor? Poate fi facilitată precocitatea şi pregătirea pentru abilităţile de învăţare a operaţiilor formale? Ce gen de activităţi ar putea fi folosite pentru a identifica aceste posibilităţi? Aceleaşi întrebări pot fi ridicate, prin translaţie, către etapa superioară imediat următoare.

Din fericire pentru practica educaţională, **progresele din sfera normativă, a pedagogiei**, au devansat stadiul atins de fundamentarea oferită de cercetarea psihologiei creativităţii. Progresele pedagogiei moderne vin în sprijinul personalului educativ din instituţiile de învăţămînt şcolar din două direcţii : pe de o parte, dinspre modernizările cu un caracter tot mai sistemic la nivel de sistem educativ, toate orientate spre individualizare, activizare, problematizare, implicit creativitate, iar pe de altă parte dinspre materialele conţinînd îndrumări specifice pentru dezvoltarea anumitor factori ai creativităţii la această vîrstă. Cadrele didactice pot utiliza orientările educative, elementele metodice şi exerciţiile din lucrările semnate de Nicolae Constantin Matei (1982), Marilyn Fryer (1996), Teresa Amabile (1997), M. Jigău (1993), Ana Stoica-Constantin (1983, 1993), sau, în limba engleză, Dorris Shallcross (1985), W. Gordon & T. Poze (1975), N. H. Hensel (1974), Susan Leyden (1985), R. E. Myers, & E. P. Torrance (1964, 1965), Jeanne Delp & Ruth Martinson (1975). Ca lucrări specifice preşcolarităţii menţionăm lucrările semnate de Elena Rafailă (2002) şi Viorica Preda (2000).

2. SPECIFICUL CREATIVITĂŢII LA VÎRSTA PREŞCOLARITĂŢII ŞI A ŞCOLARITĂŢII MICI, MIJLOCII ŞI MARI

2.1. Creativitatea ca actualizare de sine

Termenii de creativ ***vs.*** **necreativ** au o rigurozitate relativă, întrucît atributul „necreativ" înseamnă creativitate scăzută, nu absenţa totală a acestei dimensiuni. Creativitatea este rezultatul unui ansamblu complex de factori de personalitate, normal distribuiţi (prezenţi la toată lumea, deşi în măsuri diferite), iar potenţialul, premisa, creativitatea latentă este inerentă fiinţei umane normale, aşa cum inerentă este prezenţa memoriei, a capacităţii de a folosi limbajul ş.a. În limbajul psihopedagogic s-au încetăţenit, deci, noţiunile de: *necreativ* = creativitate de nivel scăzut, *creativitate normală* = nivelul mediu, prezent la majoritatea populaţiei (să zicem 68,26%) şi *creativ* = nivel înalt al creativităţii, talentul special (acei 2,5%, sau 1 la 10.000, cum propunea Fr. Galton o selecţie mai discriminativă).

Putem spune că la copilul fără aptitudini (mai corect spus, cu aptitudini slabe sau normale) sau un talent special creativitatea se prezintă sub formă de potenţial creativ, iar responsabilitatea cadrului didactic constă în dezinhibarea creativităţii expresive a copilului şi cultivarea factorilor de personalitate care constituie acest potenţial.

Un concept al creativităţii copilului este neclar şi confuzia nu se întîlneşte doar la părinţi, pe care trebuie să-i admitem ca neiniţiaţi în studiul creativităţii, ci şi în rîndul unor psihologi, ca să nu mai menţionăm şi învăţători. Or, înainte de a face primele demersuri de educaţie a creativităţii copilului ar fi necesar mai mult – o definiţie operaţională a creativităţii la vîrsta şcolarităţii.

2.2. Comportamentul elevilor creativi

Comportamentul elevilor creativi în timpul lecţiilor: înţelege lecţiile, prelucrează materialul şi se poate detaşa de informaţie, expunînd-o într-o manieră personală, răspunde la întrebări „pe sărite" şi face orice fel de sinteze, pe orice criterii şi oricît de

ample; pune întrebări sîcîitoare profesorului sau vine cu propriile explicaţii asupra fenomenelor, uneori aberante; are alte preocupări în timpul orelor – desenează, citeşte, visează, se agită, nu se face agreat de profesor, întrucît îi perturbă lecţia şi-i consumă timpul cu întreruperile sale, în activităţile pe grup problematizate colegii fac front comun împotriva lui, căci vine cu idei „nelalocul lor". **În recreaţii**, elevul cu nivel ridicat al creativităţii vrea să ştie tot ce se petrece – este curios; vine cu soluţii neobişnuite – este original; plin de sine, încrezut; povesteşte „istorii" mai mult sau mai puţin adevărate – este imaginativ, fantezist; veşnic preocupat de ceva – este activ; îi place să organizeze jocuri în curtea şcolii – are iniţiativă şi este dominator; găseşte utilizări neobişniuite ale obiectelor, este în stare să se amuze cu lucruri simple în moduri ingenioase – este „neserios" şi copilăros. **În activităţile extraclasă şi extraşcolare, în familie,** copilul creativ este perseverent şi tenace pînă la încăpăţînare; cu spirit de observaţie; manifestă „nemulţumire creatoare" permanentă; propune mereu ceva spre îmbunătăţire; este curios, cu tendinţa de informare, are interese multiple – simultane sau succesive – manifestate în activităţi-pasiune de tip „hobby"; apare ca ascendent – are tendinţa de a-i domina pe ceilalţi; are un fond emoţional bogat, este sensibil, trăieşte intens; are încredere în sine şi *locus*-ul intern al evaluării, care-i permite să suporte „minoritatea de unu" faţă de ceilalţi; se autoapreciază destul de corect; nu-l deranjează situaţiile neclare – tolerează ambiguitatea şi o valorifică; nu se mulţumeşte cu prima formă a produsului activităţii sale, îl îmbunătăţeşte şi cizelează – este „rezistent la închidere"; preferă tovarăşi de joacă de alte vîrste, mai mari sau mai mici; în copilăria mică a avut un tovarăş de joacă imaginar, de obicei joacă în piese de teatru.

E. P. Torrance şi un grup de colaboratori au alcătuit o listă de 230 comportamente ale elevului creativ în clasă, din care am selectat cîteva (apud Davis & Scott, 1971, p. 213):

1. Se concentrează intens cînd ascultă, observă sau lucrează.
2. Animare şi implicare fizică intensă.
3. Contestă ideile consacrate, autoritatea ştiinţifică.
4. Consultă multe surse de informaţie.
5. Examinează îndeaproape situaţiile, lucrurile.
6. Este nerăbdător să spună şi altora despre descoperirile sale.
7. Continuă o activitate creativă dincolo de timpul prevăzut.
8. Vede legături între elementele aparent nelegate.
9. Manipulează, controlează simultan mai multe idei.
10. Manifestă curiozitate, dorinţa de a cunoaşte, de a cerceta mai profund.
11. Ghiceşte sau anticipă rezultate, pe care apoi le testează.
12. Caută adevărul intens şi cu onestitate.
13. Rezistă la distrageri.
14. Pierde conştiinţa timpului.
15. Face observaţii şi pune întrebări adecvate.
16. Caută alternative şi explorează noi posibilităţi.

Pentru **identificarea copiilor excepţionali** de o mare utilitate atît pentru cadrele didactice, cît şi pentru părinţi, este *lista de bifare* întocmită de Susan Leyden (1985, pp. 89-90), pe care o redăm mai jos :

1. O mare curiozitate intelectuală ; o dorinţă de a şti despre toate evenimentele, de ce şi cum ; pune întrebări provocatoare şi iscoditoare şi este nemulţumit cu explicaţiile simple.
2. Capacitate superioară de a raţiona, de a opera cu concepte abstracte, de a generaliza de la faptele particulare şi de a vedea legături între evenimente.
3. Perseverenţă neobişnuită ; o înclinaţie de a realiza diferite activităţi pentru propria sa plăcere ; capacitatea de concentrare îndelungată a atenţiei.
4. Excepţională viteză a gîndirii, răspunsuri prompte.
5. Învaţă rapid şi uşor, deseori înţelege o problemă înainte de a i se fi dat toate instrucţiunile şi explicaţiile ; pentru dobîndirea competenţei necesită antrenament foarte puţin sau deloc.
6. Memorie bună ; pare că nu ar avea nevoie să repete pentru a învăţa.
7. Vocabular vast ; sensibilitate mare faţă de limbaj, în general ; insistă asupra semnificaţiei exacte a cuvintelor ; este încîntat de termenii tehnici.
8. Forţă acută a observaţiei ; îşi poate concentra atenţia asupra detaliilor.
9. Imaginaţie vie, atît verbală, cît şi în alte activităţi creative, cum ar fi desenul sau modelarea.
10. Gîndire divergentă ; tendinţa de a căuta căi neobişnuite pentru rezolvarea problemelor.
11. Are mereu iniţiativă ; preferă activitatea solitară.
12. Un dezvoltat simţ al umorului, adesea esoteric ; îi plac calambururile, jocurile de cuvinte.
13. Are standarde personale deosebit de înalte şi se simte frustrat dacă nu poate realiza superlativul pe care şi-l doreşte ; perfecţionist, nu se simte satisfăcut de aprobările din partea altora.
14. Nerăbdător, atît faţă de sine, cît şi faţă de alţii ; intolerant faţă de sine, dar mai ales faţă de ceilalţi.
15. Sensibilitate excesivă : reacţionează rapid la dezaprobări ; se simte frustrat cu uşurinţă ; are percepţii acute.
16. Scară largă a intereselor : hobby-uri deseori neobişnuite, care le dau mari satisfacţii şi în care excelează. Adeseori sînt colecţionari pasionaţi.
17. Cunoştinţe vaste şi competenţă într-un anumit domeniu.
16. Preferă societatea copiilor mai mari şi a adulţilor, se plictiseşte în compania colegilor pentru că au interese ce îl plictisesc.
19. La joacă şi în activităţile de grup doreşte să preia conducerea.
20. Se preocupă de probleme filosofice şi care privesc universul, cum ar fi natura omului, sensul vieţii, conceptul de spaţiu etc.

Prezentăm în cele ce urmează un **elev creativ** (nu precoce şi nici excepţional), studiu de caz realizat cu mulţi ani în urmă (Ana Stoica-Constantin şi Mariana Caluschi, *Creşterea eficienţei comportamentului creativ al elevului*, manuscris, 1979):

„Elevul G. I. din clasa a XI-a A, liceu de elită, poate fi considerat reprezentativ pentru tipul de adolescent multilateral. Dintr-o familie de intelectuali, ambii medici, din mediul urban, istoria vieţii sale pînă la adolescenţă consemnează preocuparea părinţilor de a da băiatului o pregătire cît mai variată. Încă din perioada preşcolară el continuă să primească lecţii de limbi străine.

Integrarea şcolară a subiectului arată înclinaţia sa spre ştiinţe exacte şi interesul pentru desen şi activităţile practice. În perioada preadolescenţei G. I. îşi statorniceşte un program de lucru bine pus la punct, în care predomină interesul deosebit pentru matematică, concretizat în 2-3 ore de lucru dedicate rezolvării de probleme pe care le trimite la gazeta de specialitate din Bucureşti. Paralel cu această ocupaţie, el găseşte multă satisfacţie în desen, în conceperea şi construirea de aeromodele. De fapt, aceste două activităţi constituie cele două ocupaţii de timp liber ale subiectului, care a frecventat cercul de desen şi cercul de aeromodele.

Structura intelectuală a elevului indică existenţa unui potenţial creativ superior (clasa 9, maximă), nivel superior al inteligenţei (centilul 100 la testul Raven), manifestat printr-un succes şcolar remarcabil (media peste 9 în toată şcolaritatea, inclusiv clasa a XI-a). Atît convorbirea biografică, cît şi urmărirea evoluţiei subiectului timp de patru ani, ne-au indicat că structura intelectuală a elevului a cunoscut o dezvoltare multilaterală. Rezultatele obţinute la diferite concursuri şcolare (premiul al treilea pe ţară obţinut doi ani consecutivi la olimpiadele de matematică) atestă atît preocupările subiectului, cît şi anumite trăsături de caracter, printre care persistenţa în depăşirea obstacolelor şi ambiţia de a fi cel mai bun şi de a străluci. Caracteristic pentru toate producţiile sale (atît probe, cît şi teme şcolare) este calitatea sau, aşa cum remarca profesorul de matematică, „elevul uimeşte prin tot ceea ce face şi prin modul cum face un lucru".

Proba de ierarhizare a ocupaţiilor zilnice ne dă o definire mai exactă a activităţilor cotidiene ale acestui adolescent. Întîlnim pe primele locuri şi deci cu un punctaj mare ocupaţii practice specifice subiecţilor de vîrsta sa, ca: rezolvarea de probleme (9 puncte), pictură (8 puncte), jocul de şah (7 puncte), alături de care se inserează plăcerea de a executa montaje electronice şi de a construi aeromodele. Această structură de ocupaţii evidenţiază o anumită evoluţie spre complexitate a intereselor subiectului, dar şi o anumită stabilitate a lor, dacă facem o comparaţie cu situaţia înregistrată la vîrsta preadolescenţei. Printre activităţile preferate întîlnim interesul pentru cărţile de ştiinţă, tehnică şi literatură istorică şi filosofică. Dintre ocupaţiile de odihnă activă preferă sportul (tenis şi ciclism).

Convorbirea biografică ne arată că adolescentul are un program riguros, învaţă 6-7 ore pe zi, dintre care 3-4 ore le dedică obiectelor matematică şi fizică. Istoria vieţii şcolare şi familiale a elevului relevă o capacitate mare de dozare a efortului (deşi subiectul nu are o constituţie fizică prea robustă) şi de a nu se dispersa în multitudinea de ocupaţii preferate în timpul liber, începînd cu executarea aeromodelelor în şopronul bunicului din perioada adolescenţei, continuînd cu executarea montajelor electrice şi a

schiţelor pentru aceste montaje din perioada adolescenţei. Este totodată pasionat de colecţionarea picturilor, desenelor, timbrelor etc.".

Pentru contrast, vom face cunoştinţă cu o elevă de 11 ani, premiantă, dar **necreativă**:

„Timidă şi emotivă în abordarea directă, închisă în sine şi puţin comunicativă, L. I. are nevoie de o perioadă de acomodare pentru a se deschide în comunicare. Deosebit de ordonată şi conştiincioasă, respectă cu cea mai mare stricteţe indicaţiile şi sfaturile părinţilor. În afara orelor de clasă dedică 5-6 ore lecţiilor şi în particular orelor de limbi străine. Citeşte cît se cere la şcoală şi priveşte la televizor; nu se joacă cu copiii de vîrsta ei, ci cu păpuşile. În general, părinţii nu o lasă la joacă afară. Programul alcătuit de părinţi şi solicitările şcolii o satisfac, dar o obosesc. În organizaţia de copii a îndeplinit anumite funcţii, pe care le-a realizat cu conştiinciozitate. Este foarte apreciată de profesori şi ţine mult să-şi păstreze aprecierea favorabilă a părinţilor şi chiar a colegilor. Îi este frică de risc, de orice antrenează schimbarea situaţiilor pe care le cunoaşte. Pe S. M. (elevul cel mai creativ din clasă) îl consideră „un coleg deştept, dar prea distrat şi neatent la ore".

Colegii de clasă recunosc efortul depus de L. I. pentru obţinerea succesului şcolar, dar îi reproşează teama de nou, lipsa de sociabilitate şi timiditatea.

Este un copil crescut ca o floare de seră, ferită de orice griji şi greutăţi, care nu are timp să se joace, care nu se încumetă să încalce o interdicţie sau un sfat, cu o fire interiorizată, la care potenţialul creativ nu a fost stimulat să se dezvolte sau a fost blocat. Apreciem că menţinerea în continuare a unui randament şcolar maxim se va face din ce în ce mai greu, dacă subiectul se va limita numai la manual şi notiţe, cu atît mai mult cu cît clasa a V-a A este un colectiv cu potenţial creativ ridicat".

La vîrsta şcolară o valoare mai diagnostică şi mai predictivă o are conceptul de *creativitate potenţială*. Acest concept este operaţional în activităţile educative care vor fi orientate spre stimularea şi dezvoltarea componentelor potenţialului creativ. Învăţătorii şi părinţii îşi vor fi făcut datoria dacă vor fi acordat atenţie trăsăturilor de personalitate care definesc potenţialul creativ, cu alte cuvinte vor fi educat creativitatea copilului, chiar în condiţiile în care copilul nu răspunde cu fapte impresionante. La această vîrstă sînt deja educabile anumite componente ale potenţialului creativ, care, la adulţi, cuprinde trei categorii de factori: cognitivi / intelectuali, aptitudini speciale şi factori de personalitate (atitudini, motivaţii, caracter). Avem astfel în vedere imaginaţia, gîndirea, acumularea de experienţă şi exersarea abilităţilor tehnice în domeniul aptitudinii sau talentului special al copilului (muzică, desen, dans, calcul mintal, literatură, informatică etc.) – aceasta realizîndu-se prin memorare de informaţii şi exerciţii – şi factori de personalitate între care cei mai importanţi sînt stima de sine (încrederea în sine şi curajul social în prezentarea propriei producţii), perseverenţa (formarea deprinderii de a duce lucrul la bun sfîrşit), rezistenţa la închidere (dispoziţia, deprinderea, stilul de lucru în care copilul caută mai multe variante de răspuns la o activitate, rezistînd tentaţiei de a considera problema ca fiind „închisă", rezolvînd-o prin prima idee), deschiderea la experienţă şi sensibilitatea la probleme (definită prin capacitatea de a pune întrebări, indiferent de natura acestora, factuală sau cauzală). La modul general, orice preocupare pentru dezvoltarea copilului, cognitivă, afectivă, volitivă, psiho-motorie are, implicit, efecte benefice asupra stimulării creativităţii.

Factorul cognitiv cu cea mai puternică dezvoltare la elev este imaginaţia. Unii psihologi deplîng „pierderea" acestui „potenţial creativ enorm", o dată cu înaintarea în vîrstă a copilului, lansînd întrebări alarmate de genul „Unde ?", „Cînd ?" şi „De ce ?" dispare creativitatea copilului, pe care nu o mai regăsim la adult. Explicaţia constă în înţelegerea a două aspecte : în primul rînd, deşi este absolut indispensabilă în creaţie, imaginaţia nu este factorul exclusiv al creativităţii, şi nici decisiv, ea nefiind productivă în absenţa celorlalţi factori interni şi externi ; în al doilea rînd, imaginaţia creativă, productivă, prezentă la adult, oricît de fantezistă, neconformistă şi îndrăzneaţă ar fi, este permanent supusă testului realităţii, ceea ce nu se întîmplă la copil.

Majoritatea **trăsăturilor negative ale individului creativ** sînt direct legate de nonconvenţionalitatea generală a creativilor, combinată cu încrederea lor în sine, independenţa, curiozitatea, umorul, interesul pentru noutate şi perseverenţă. Unele din ele sînt susceptibile a produce cîteva probleme de adaptare socială sau personală. Copilul excepţional are uneori şi comportamente mai puţin obişnuite şi acceptabile, astfel încît :

- poate fi incapabil să scrie o lucrare bună sau curată, deşi este deosebit de logic ;
- fără astîmpăr, neatent, visător ;
- reţinut, nu vrea să-şi etaleze cunoştinţele simulînd ignoranţa ;
- nu vrea să ţină cont de instrucţiunile adresate clasei, preferînd să facă totul în felul său.

Cunoscînd inventarele de comportamente, învăţătorii şi profesorii ar putea să le valorifice, fie şi parţial, în procesul de cunoaştere şi evaluare a elevilor.

2.3. Copilul cu capacităţi excepţionale. Precocitatea predictivă şi nonpredictivă

Termenul de excepţional se aplică ambelor categorii de abatere de la normalitate : supra şi subnivelul obişnuit. În cazul de faţă avem în vedere supradotarea, talentul ieşit din comun. La vîrsta copilăriei acesta se poate confunda cu precocitatea şi numai confirmarea ulterioară a caracterului său predictiv ne va îndreptăţi să distingem, retroactiv, că am avut în faţă un copil excepţional sau doar un copil precoce din categoria stelelor căzătoare.

Cele mai multe din datele comunicate în literatură vis-à-vis de comportamentul copilului creativ vin dinspre studiile de caz asupra copiilor precoci şi dinspre studiile biografice şi biologice asupra adultului cu recunoaştere socială, afirmat în planul creativităţii. La acestea din urmă ne vom opri, pentru a evoca cele mai semnificative rezultate, cu utilitate informativă pentru actul diagnostic din instituţiile de învăţămînt.

Delp şi Martinson (Delp şi Martinson, 1975, p. 3) descriu **comportamentul copiilor supradotaţi** în termenii următori :

1. Mai mult de jumătate din copiii supradotaţi au citit înainte de 7 ani, unii chiar la doi ani, iar cei interesaţi sînt copiii, întrebînd ce sînt anumite litere.
2. Au un vocabular deosebit.

3. Adeseori copiii dotaţi se cufundă în studiul intens al unui subiect, neglijînd totul timp îndelungat. Un copil din clasa I (6 ani) studiase dinozaurii timp de doi ani, apoi s-a pasionat de mecanica auto, după care a urmat aviaţia şi ulterior istoria Scoţiei.
4. Copiii dotaţi produc nemulţumiri tovarăşilor de joacă datorită înclinaţiei de a fi „şefi" şi tendinţei de a încălca regulile. Mulţi preferă jocurile individuale sau în grupuri mici, deoarece în grupurile mari sînt mai expuşi la conflicte datorate regulilor jocului.
5. Copiii de grădiniţă supradotaţi au mai multe probleme decît elevii, pentru că ei nu au învăţat încă să se adapteze realităţii şcolare sau să folosească mijloace substitutive de reducere a frustrărilor. Cînd activităţile din grădiniţă nu i se par interesante, el exprimă verbal acest lucru sau se opune în moduri directe.
6. Copiii dotaţi preţuiesc contactele cu copiii mai mari sau cu adulţii care au interese şi valori similare. Acest fapt este un argument în favoarea bunei lor adaptări sociale, în pofida faptului că nu caută cu tot dinadinsul societatea covîrstnicilor, în sensul că dispun de un self-concept sănătos, care se manifestă prin căutarea aprobării nu la un număr mare de semeni, ci la copii şi adulţii care manifestă aceleaşi interese (aceştia au rolul de „alţii-semnificativi" pentru el).

Un copil supradotat se recunoaşte din primii ani de viaţă prin capacitatea crescută de a răspunde la stimulii fizici din mediu (sunete, imagini), care sînt simţiţi mai acut şi trezesc reacţii mai puternice, făcîndu-i mai vulnerabili la stresul datorat supra-stimulării. Din alt punct de vedere, ei au nevoie de un contact permanent cu ceilalţi, au nevoie de sunete, mişcare şi imagini, dar în măsuri adecvate. Dorinţa lor de explorare poate fi confundată de părinţi cu obrăznicia, care înseamnă neascultare.

În anii preşcolarităţii copilul are relaţii dificile cu ceilalţi, pentru că se plictiseşte de jocul început şi vrea să ia conducerea, să-l modifice, să inverseze etapele. Apar conflictele : el îi socoteşte proşti pe ceilalţi copii şi nu pricepe că ei nu pot vedea şi înţelege ceea ce poate vedea el, iar copiii nu-l pot ierta pentru comportare şi atitudine, ca atare îl evită şi îl resping. Consecinţa este că el va încerca să se alăture unui grup de copii mai mari, dar aceştia îl tratează ca pe un intrus şi îi cer să le facă servicii umilitoare sau se distrează pe seama lui. Copilul supradotat va sfîrşi prin a deveni un pericol pentru jocurile celorlalţi sau prin a se izola în casă. Părinţii trebuie să-i asigure ocazii de încadrare a copilului în grupe de copii covîrstnici. Între fraţi, părinţii nu trebuie să-i acorde o atenţie specială, pentru că stîrnesc gelozia fraţilor şi îi complexează.

Ca elev, copilul supradotat are multe motive de frustrare (Leyden, 1985, pp. 34-37) : ei cunosc şi înţeleg mai multe decît le permite coordonarea fizică (de exemplu, scrisul) ; o altă sursă de frustrare este incapacitatea fizică sau lipsa de tact a adultului în a-l ajuta să dea o expresie practică ideilor (în desen, modelaj, construcţii etc.) ; frustrarea cauzată de izolarea autogenerată sau realizată de ceilalţi, inclusiv învăţătorul sau profesorul, care îl neglijează pentru a se ocupa de ceilalţi. Copilul supradotat este expus la pierderea încrederii în sine, pe care iniţial o căpătase în exces ; dacă el constată că aptitudinile sale superioare provoacă reacţii ostile celor din jur, atunci învaţă să se devalorizeze aşa cum o fac şi ceilalţi faţă de el, iar încrederea în sine înregistrează o scădere.

Ajuns în clasa a V-a, copilul foarte strălucitor nu mai găseşte copii cu care să se asocieze, pentru că gîndeşte ca adolescenţii, dar fizic rămîne copil. Pe profesori îi poate depăşi ca nivel de competenţă, în special la matematică şi în general la ştiinţele exacte.

El poate suferi acum din cauza aşteptărilor mari proiectate de adulţi faţă de înţelepciunea lor, aşteptări pe care nu întotdeauna ei le îndreptăţesc. Ei trăiesc astfel un dezacord între genul de relaţii pe care vor să le stabilească şi de subiecte pe care vor să le dezbată cu cei din jur, şi capacitatea şi/sau disponibilitatea lor de a răspunde. Copilul excepţional tînjeşte să ia parte la discuţiile adulţilor, să discute despre conceptul de infinitate sau ideea de nemurire, dar respingerea acestora şi a tuturor îl frustrează, însingurează, duce la disperare sau chiar nebunie.

Susan Leyden prezintă trei copii excepţionali, care suferă de toate inconvenientele de mai sus (Leyden, 1985, pp. 1-2) : un băieţel de 9 ani, cu aptitudini ştiinţifice, în prezenţa căruia toţi adulţii erau stînjeniţi, întrucît nu puteau susţine conversaţia prea doctă a acestuia ; o studentă eminentă despre care un coleg a exclamat „Ceea ce este uimitor la Fiona este că e atît de drăguţă ! ”.

Un studiu de caz al unui copil excepţional în vîrstă de 12 ani poate fi util profesorilor şi părinţilor, motiv pentru care îl prezentăm mai jos :

„Martin începuse a medita la semnificaţia universului încă din şcoala primară. A început să devină tot mai conştient de greşelile părinţilor şi profesorilor şi furios pentru că simţea la ei goluri în înţelegerea lucrurilor. Deşi copil, dezvoltarea sa intelectuală a luat-o mult înainte, lăsîndu-l tulburat şi nefericit. Nici o modificare fizică consolatoare sau care să-i distragă atenţia nu avea loc în acea perioadă. Nimeni nu părea să-i împărtăşească experienţa. Se simţea foarte singur. Ar fi vrut să-şi închidă ochii minţii şi să se reîntoarcă la starea fericită, fără întrebări, pe care încă şi-o mai amintea, dar nu putea : gîndurile nu i-ar permite. Astfel a început pentru el perioada cea proastă, cînd nu se mai suporta pe sine şi nici pe ceilalţi" (Leyden, 1985, p. 62).

Biografiile subiecţilor creativi relevă cîteva elemente comune (MacKinnon, 1978, pp. 199-200) :

1. O dezvoltare precoce a interesului şi o conştienţă destul de puternică a experienţelor interne, a proceselor ideaţionale, imaginative şi simbolice, cum ar fi introversiunea interesului, cauzată de o nefericire sau singurătate în copilărie datorită bolii, lipsei de fraţi sau tovarăşi de joacă, o retragere naturală din lumea externă etc.
2. Importanţa deprinderilor şi capacităţilor pe care copilul le-a practicat cu plăcere şi care au fost încurajate şi recompensate de un părinte sau alt adult.
3. Interese estetice şi intelectuale ale unuia sau ambilor părinţi, similare celor ale copilului.
4. O libertate neobişnuită a copilului de a lua singur decizii şi de a-şi explora universul, fie acordată de părinţi, fie asumată de copil, cu alte cuvinte o cantitate neobişnuită de independenţă atît în gîndire, cît şi în acţiune.
5. Lipsa unei apropieri intense între părinte şi copil, astfel încît acesta să nu devină hiperdependent, dar nici să nu trăiască sentimentul de respingere. Pe scurt, un gen de relaţie părinte-copil care a avut un efect de eliberare asupra copilului.
6. Lipsa preocupării prea grijulii din partea părinţilor.
7. Prezenţa adulţilor eficienţi de ambele sexe, nu obligatoriu mama sau tata, cu care s-a putut face identificarea şi care au oferit modele efective pentru dezvoltarea idealurilor proprii.
8. Mutările frecvente în primii ani, adesea în altă ţară, ceea ce a îmbogăţit experienţa culturală şi personală a copilului.
9. Lipsa presiunii de a-şi alege şi practica prematur profesia.

La stadiul de dezvoltare a vîrstei copilului şi adolescentului este nerealist să aşteptăm creativitate actualizată de la copilul normal, întrucît copilul nu dispune de experienţa cognitivă specifică, iar în anumite domenii de tehnica necesară. Creaţia autentică, valoroasă, cu un produs creativ definit prin originalitate şi relevanţă socială nu se poate manifesta la această vîrstă. Înseşi personalităţile cu *creativitate timpurie* nu au debutat înainte de adolescenţă, deşi unele se afirmaseră în copilărie ca fiind copii *precoci* sau *minune* (Cox, 1926). Să amintim aici despre copilul precoce că el performează acte normale pentru o vîrstă mai înaintată (scrie, calculează, citeşte, cîntă la instrumente muzicale etc.), dar performanţele sale sînt anormale pentru vîrsta lui.

> *Precocitate.* Gauss (matematician şi astronom german) l-a corectat pe tatăl său, care greşise la calculele pe care le făcea cu voce tare, strigîndu-i rezultatul corect de sub masă, unde se juca, pentru că avea doar 2 anişori ; fiind încă elev, a descoperit regula de însumare a numerelor naturale pînă la 100. Voltaire citea Biblia la 3 ani, George Sand inventa lungi poveşti înainte de a împlini 3 ani, pentru ca la 12 ani să compună şi să recite pe de rost un poem de o mie de versuri. Mozart a compus un menuet la 5 ani, Enescu a fost admis la Conservatorul din Viena la 7 ani, iar Iorga îl citea în original pe Hugo, Champfleury şi letopiseţele lui Kogălniceanu înainte ca alţi copii să vadă abecedarul. Grigore Moisil declara că a simţit primii fiori ai matematicii pe la 4-5 ani.

Precocitatea se explică prin prezenţa unor predispoziţii superioare, prin fenomenul de accelerare în evoluţia acestora spre capacităţi, prin posibilitatea mare de asimilare în domeniul respectiv şi, în fine, prin efectul suportiv al mediului. A fi copil minune nu este însă o predicţie pentru eminenţa creativă de mai tîrziu. Edificatori în acest sens sînt, pe de o parte, foştii copii precoci care nu au confirmat aşteptările la vîrsta adultă, aşa numitele *stele căzătoare*.

> Exemplele de *stele căzătoare* sînt mai puţin abundente în literatură, întrucît aceşti copii intră în anonimat la vîrsta maturităţii, iar istoria nu-i reţine. Totuşi, literatura de specialitate oferă cîteva exemple, pentru ilustrare : W. **Crotch**, născut în Anglia în 1975, a armonizat la orgă cunoscuta piesă muzicală *God Saves the King*, dar ca adult nu a produs nimic genial ; Maria **Brochard**, născută în 1990, improviza magistral la pian la vîrsta de 5 ani, dar după aceea nu s-a mai vorbit despre ea (Bert, 1978), întocmai cum s-a întîmplat şi cu copilul minune al Iaşului, Radu **Postăvaru**, prin anii 1960, pe care Filarmonica îl prezenta ca pe o vedetă în calitate de dirijor, dar despre care nu se mai ştie nimic.

Pe de altă parte, edificatori sînt şi copiii consideraţi de profesori ca fiind subdezvoltaţi, dificili, irecuperabili, eşecuri ale naturii[1], dar şi elevii normali, obişnuiţi, fără strălucire[2], sau creatorii care au debutat la maturitate fără să-şi releve talentul în copilărie şi adolescenţă[3]. Prin urmare, la vîrsta grădiniţei şi a şcolarităţii de toate nivelurile nu este momentul să aşteptăm manifestări creative autentice, iar dacă acestea se produc, totuşi, le vom acorda atenţie, dar fără a le atribui valoare predictivă certă. Marii creatori de mai tîrziu, acum copii şi adolescenţi, pot fi absolut normali, iar unii pot lăsa impresia că sînt depăşiţi de covîrstnici.

1. Vezi cazurile de eşec şcolar ale unor viitoare personalităţi creative adulte.
2. Sadoveanu, Rebreanu, Bacovia, Ibrăileanu, Topîrceanu, Eliade.
3. Pictorul Rousseau (zis Vameşul), Arghezi la 47 ani, La Fontaine la 40 ani, Flaubert, Wagner, Beethoven.

3. EVALUAREA NIVELULUI CREATIVITĂŢII PREŞCOLARILOR ŞI A ELEVILOR

3.1. Obiective şi precauţii

Selectarea şi ierarhizarea copiilor creativi întîmpină o serie de dificultăţi. Actul diagnostic, la copil, capătă sens numai prin valenţele sale prognostice, aceasta este raţiunea evaluării nivelului şi tipului de creativitate prefigurate la copil. Informaţiile predictive furnizate de diagnoza creativităţii vor fi ulterior utilizate în educaţia copilului, astfel încît să-l ajutăm să-şi valorifice la maximum potenţialităţile de care dispune.

Obiectivele diagnozei creativităţii copiilor în învăţămîntul şcolar sînt:

- *identificarea eventualilor copii cu un talent special,* a copiilor precoci. Acest lucru este uşor de realizat, întrucît la copiii minune potenţialul creativ se relevă, se exprimă deja în procese şi produse vizibile, devenind ceea ce se numeşte creativitate manifestă / actualizată: copilul interpretează piese muzicale sau chiar compune, face calcule, face programe pe calculator, creează poezii, pictează, propune moduri excelente de rezolvare a problemelor comunităţii etc.
- întrucît copiii precoci sînt extrem de rari, învăţătorilor le rămîne să se ocupe de *copiii normali.* A fi normal nu înseamnă a fi mediocru, ci a acoperi întreaga scară, de la foarte slab la foarte bun, după curba lui Gauss, care acceptă drept extrem de buni 2-3 copii la o sută (pentru selectarea excelenţei creatoare se poate ajunge la exigenţa de 1 la 10.000, după Galton, sau 1 la 2.000.000, după părerea altui autor). Aceşti copiii manifestă cele mai diverse orientări ale aptitudinilor speciale (care nu au ajuns la nivelul talentului, al excelenţei, dar sînt suficient de pregnante pentru a fi remarcate). Se recunoaşte existenţa unei aptitudini speciale numită „aptitudinea creativă" (Sumption & Luecking, 1960), care se manifestă printr-o minte iscoditoare, avalanşă de întrebări, curiozitate şi capacitatea de a găsi idei personale la majoritatea situaţiilor cu care se confruntă. Să ne amintim că, în materie de creativitate, scopul educaţiei şcolare de masă este de a pregăti copiii să ducă „un stil de viaţă creativ".

Din start va trebui evitată iluzia că toţi copiii sînt creativi pe considerentul, real, că toţi copiii au o imaginaţie debordantă şi umilitoare într-o comparaţie cu adultul devenit prea conformist. Imaginaţia singură nu este predictivă, cel puţin nu pentru toţi copiii, deoarece creativitatea nu se reduce la imaginaţie şi, apoi, imaginaţia însăşi îşi va schimba caracterul, disciplinîndu-se şi conducînd la aparenţa de regres.

Identificarea copilului şcolar creativ poate fi dificilă, deoarece se întîmplă să fie confundat cu:

- Orice copil mai imaginativ decît covîrstnicii, dar cu „inventarul" de însuşiri incomplet sau urmînd să fie defavorizat de mediu.
- Copilul precoce, precocitatea nefiind invariabil posibil de pronosticat; dacă ea poate anunţa o viitoare eminenţă creatoare, în schimb poate fi şi infirmată de performanţele vîrstei adulte, individul intrînd în rîndurile „stelelor căzătoare".
- „Savanţii idioţi", copiii care, pe un fond de dezvoltare intelectuală scăzut (imbecilitate sau idioţie), dezvoltă una sau două aptitudini spectaculoase: desenează cu mare talent, interpretează la un instrument, cu mare virtuozitate, calculează instantaneu făcînd operaţii extrem de complexe, are aptitudini artizanale, sau, cum se întîlnesc cele mai frecvente cazuri, manifestă hipermnezie, o memorie uluitoare. Este evident că, în absenţa unei inteligenţe cel puţin normale, aceşti copii nu vor produce nimic la vîrsta adultă (Stoica-Constantin, 1995).
- Copilul foarte inteligent, cu limbajul evoluat, capabil să citească sau să performeze diferite activităţi mai bine decît semenii, de asemenea nu este categoric un copil care va deveni un adult creativ. Inteligenţa are note comune cu creativitatea, dar şi diferă de aceasta. De aceea, coeficienţii intelectuali corelează cu creativitatea doar pînă la un nivel plasat uşor deasupra normalului inteligenţei, dincolo de care cele două variabile evoluează independent. Aceasta înseamnă că un copil cu nivel de inteligenţă scăzut va fi tot slab şi la dimensiunea creativitate; unul normal intelectual va fi de asemenea normal sub aspect creativ; dincolo de plaja normalităţii, scorurile la inteligenţă pot creşte fără să antreneze automat şi nivelurile creativităţii. O persoană cu un C.I. de 190, aproape de valoarile maxime atinse vreodată, poate deveni doar o erudită, sau un specialist de marcă, dar fără să producă nimic, după cum şi invers, nu toate geniile cunoscute au beneficiat de C.I. pe măsura talentului lor absolut ieşit din comun şi a realizărilor care i-au consacrat[1].
- În fine, nesfîrşita dragoste parentală îl poate determina pe părinte să-şi perceapă propriul copil ca fiind (mult) mai creativ decît în realitate. Copiii par părinţilor a fi supradotaţi şi/sau talentaţi pentru că ei le oferă dovezi „obiective". Este firesc să fie aşa, întrucît orice copil produce uimire şi încîntare pe măsură ce îşi dezvoltă capacităţile: cînd pronunţă noi cuvinte, ori cînd demonstrează noi priceperi în comportamentele mintale, fizice sau estetice. Unii adulţi, inclusiv pedagogi, au ajuns la concluzia că toţi copiii sînt supradotaţi (Delp & Martinson, 1975).

În unele situaţii putem face eroarea inversă şi să nu recunoaştem un copil realmente creativ. Explicaţia ar putea consta în:

- Nonconformismul copilului este perceput de noi ca nesupunere, obrăznicie, ceea ce ne produce disconfort şi ne negativează atitudinal şi afectiv faţă de copilul respectiv,

---

1. În cadrul cercetării de amploare coordonate de L.Terman, *Genetic Studies of Genius*, Catherine Cox (1926) a evaluat prin metoda istoriometrică, retroactiv, coeficienţii de inteligenţă a 301 personalităţi care au trăit în intervalul 1450-1850. Scoruri normale au obţinut Rafael, „divinul" artist al Renaşterii – 100, Cervantes şi Faraday au fost evaluaţi cu I.Q. = 105, Rembrandt cu 110, M. Luther, reformatorul religios, cu 115.

devenind mai opaci la calităţile acestuia. La rîndul lor, colegii îl resping pentru că este diferit de ei. Susan Leyden a studiat mai mulţi copii precoci din Anglia. Despre o fetiţă de 3,5 ani ea scrie că „citeşte, scrie povestiri şi cîntă la chitară, dansează, poartă conversaţii strălucite cu adulţii, dar este un copil excepţional şi nimeni n-o place" (Leyden, 1985, pp. 86-87).

- Prejudecata că creativitatea se manifestă numai în arte. Or, domeniile de manifestare a creativităţii sînt infinite, iar unele dintre ele nu sînt la îndemîna copilului de această vîrstă, astfel încît învăţătorului poate să-i scape sesizarea trăsăturilor de personalitate care constituie potenţialul creativ specific altui domeniu decît cel artistic (plastic, coregrafic, muzical, literar).
- Întîrzierile în dezvoltarea copilului, generală sau punctuală, la nivelul anumitor factori (limbajul, de exemplu)[1].
- Diferenţele de sex în evoluţia copiilor ; fetiţele fiind în uşor avans ar putea surclasa băieţeii, la o evaluare prin comparaţie.

O inepuizabilă sursă de eroare în recunoaşterea unui copil cu un talent special sau cu aptitudini creative stă în ceea ce am putea numi ecuaţia personală a adultului evaluator. Un învăţător care nu prezintă el însuşi „simptomele" creativităţii nu recunoaşte creativitatea la copii şi o reprimă involuntar. De asemenea, erori accidentale poate săvîrşi orice adult creativ el însuşi, deschis la valorile creativităţii şi bine intenţionat faţă de copii. Concluziile unor studii importante privind trăsăturile învăţătorilor copiilor supradotaţi pot fi sintetizate după cum urmează : „Aceste trăsături sînt securitatea intelectuală [să poată recunoaşte că nu ştiu ceva – n.n.], interese de învăţare, securitatea personală, plăcerea de a lucra cu copiii şi simpatia pentru copiii supradotaţi, simţul umorului, flexibilitatea (voinţa de a folosi diferite materiale şi abordări)" (Delp & Martinson, p. 43).

3.2. Criteriile, metodele şi instrumentele de evaluare a creativităţii copilului

Cadrul didactic din învăţămîntul preşcolar are la dispoziţie următoarele criterii şi metode :

Nr	Criterii	Metode
1	Comportamentul în clasă	Observaţia
2	Gîndirea creativă	Teste
3	Factori de personalitate	Observaţia Studiul de caz
4	Inteligenţa	Teste

1. După cum am mai arătat, Einstein nu vorbea deloc la 4 ani şi încă se exprima greu la 9 ani şi că Blaga a vorbit de asemenea foarte tîrziu. J. Hunter, eminent chirurg şi anatomist englez (I.Q. = 160), a trecut mult timp drept debil mintal, pentru că era refractar la lectură – nu a citit cu siguranţă decît la 17 ani. Picasso nu a reuşit niciodată să înveţe alfabetul, era refractar la matematică şi foarte înapoiat la studii, iar exemplele pot continua.

Nr	Criterii	Metode
5	Confirmări sociale directe	Ancheta (prin interviu şi chestionar)
6	Produse creative	Analiza produselor activităţii
7	Procesul creativ	Observaţia
8	Indicatori de grup	Observaţia

Metodologia în detaliu:

- *Comportamentul* – se utilizează metoda observaţiei, încercîndu-se recunoaşterea conduitelor proprii copilului creativ.
- *Gîndire creativă* (respectiv factorii fluenţă, flexibilitate, originalitate, elaborare, sensibilitate la probleme). Se aplică teste pentru gîndirea creativă, pentru care se va construi propriul etalon, utilizîndu-se un număr cît mai mare posibil de copii.
- *Factori de personalitate* – nu se pot administra de educatoare teste profesioniste, în schimb se poate utiliza metoda observaţiei şi studiul de caz. Se poate apela la psiholog.
- *Inteligenţa*. Se poate apela la un psiholog, pentru evaluare.
- *Procesul creativ*. Se observă comportarea subiectului în timpul rezolvării individuale sau de grup a unei sarcini de tip creativ.
- *Indicatori de grup*. Se observă grupele spontane, în faţa unei sarcini creative şi se înregistrează atît atitudinea grupului faţă de fiecare membru în parte, cît şi conduitele individuale. De obicei grupul exercită presiuni pentru conformarea la normă a individului creativ, iar acesta manifestă conduite de dominare, iniţiativă, conflictuale etc.

Învăţătorul/profesorul poate utiliza următoarele criterii şi metode (vezi tabelul):

Nr.	Criterii (în ordinea relevanţei)	Metode
	Pentru creativitatea manifestă	
1.	Realizări confirmate social *(apariţii pe scenă cu excepţia premierilor şcolare, materiale publicate, participări la faze supraşcolare ale concursurilor, realizări de orice natură care au dobîndit aprecierea celor din jur).*	• Ancheta (pe bază de chestionar)
2.	Produsele activităţii şcolare	• Analiza produselor activităţii
	Pentru creativitatea potenţială	
3.	Comportamentul în clasă şi în afara ei	Observaţia; Interviul (cu membrii familiei); Studiul de caz.
4.	Opinia colectivului de elevi	Metoda aprecierii obiective a personalităţii
5.	Randamentul şcolar	Studiul documentelor şcolare (catalog)
6.	Inteligenţa	Testele de inteligenţă; Aprecieri subiective ale profesorului.
7.	Opinia profesorilor clasei	Chestionarul (aprecieri asupra elevilor clasei)

Metoda aprecierii obiective a personalităţii (Gh. Zapan, 1957. Vezi *Revista de pedagogie* nr.2 / 1970). Întrebări de tipul „Enumeraţi în coloana din stînga pe primii 5 colegi de clasă care au şanse să devină «oameni mari», «de vază», iar în coloana din dreapta pe ultimii 5. Include-te şi pe tine dacă şi unde crezi că este cazul". (Sau pe primii şi ultimii „ingenioşi"). Se face o matrice, apoi se stabilesc rangurile (ordinea).

Varianta B a metodei Zapan: 1. Se descrie o trăsătură de personalitate. 2. Profesorul cere elevilor să răspundă, pe caiete, la întrebarea: „Care sînt primii 5 şi ultimii 5 la acest criteriu? Notaţi şi propriul nume dacă şi unde credeţi de cuviinţă". 3. Profesorul scrie pe tablă, pe rînd, numele fiecărui elev din clasă. După fiecare, cere clasei să ridice mîna cei care l-au clasificat între primii 5 şi consemnează în dreptul numelui elevului numărul de alegeri. 4. Se stabilesc rangurile.

Randamentul şcolar. Notele şcolare nu reflectă fidel nivelul creativităţii. Media corelaţiilor găsite între cele două variabile este între .30 şi .50, ceea ce este foarte puţin, deşi nu total nesemnificativ. Aproximatov 30 % dintre elevii străluciţi la învăţătură sînt şi foarte creativi (în cazul inteligenţei este cam aceeaşi proporţie). Numeroşi elevi sînt în schimb eminenţi, dar „necreativi" (cu creativitate slabă). Mai puţin reprezentată, dar nu mai puţin interesantă, este categoria elevilor slabi, dar cu un înalt potenţial creativ.

Inteligenţa şi nivelul creativităţii cresc în paralel pînă la pragul inteligenţei de C.I. (I.Q.) = 120, dincolo de care cele 2 variabile evoluează relativ independent. Deci elevii foarte inteligenţi pot fi şi foarte creativi, dar nu neapărat.

Opiniile celorlalţi profesori ai clasei. Acest criteriu este cel mai puţin relevant.

3.3. Construirea de către învăţător / profesor a propriilor probe de gîndire creativă

Testele standardizate (extrem de rare, de altfel) pot fi înlocuite sau însoţite de teste în construcţie proprie, imaginate de învăţător. Atragem însă atenţia că testele nu sînt relevante pentru copii, lăsînd neidentificaţi aproape o jumătate din cei supradotaţi. Copiii nu au experienţa testelor; apoi, este de la sine înţeles că adultul va trebui să evite cu stricteţe folosirea cuvîntului test, înlocuindu-l cu cel de „joc". Pentru punctare, este de preferat limitarea timpului (3-5-10 minute, nu mai mult). De exemplu, învăţătorul descrie o situaţie problematică familiară lor şi le cere copilor să găsescă soluţii. Sau un test de utilizări neobişnuite pentru un obiect familiar copiilor – creion, scăunel, minge etc. (acest gen de test evaluează factorii gîndirii creative: fluiditatea, originalitatea şi flexibilitatea gîndirii); un test de desen – să realizeze cît mai multe desene care includ cercul – li se dă cîte o foaie pe care apar multe cercuri (testul evaluează factorii gîndirii creative: fluenţa, flexibilitatea, originalitatea, dar mai ales elaborarea, exprimată în numărul detaliilor); un test de sensibilitate la probleme: copiii sînt încurajaţi să pună cît mai multe întrebări despre un obiect sau fenomen familiar, numărul de întrebări constituind scorul.

Cum se punctează factorii?

Fluenţa se punctează în funcţie de numărul total de răspunsuri adecvate (originale, stranii, dar nu total rupte de realitate).

Flexibilitatea se punctează prin numărul de categorii distincte în care se poate încadra fiecare răspuns (nu este greşit să se considere numărul de treceri de la o

categorie la alta, dacă se respectă acest criteriu la tot lotul). De exemplu, să spunem că la un test de *utilizări neobişnuite* (ale unui baston sau cîrjă bătrînească, propus de J. P. Guilford), subiectul enumeră utilizările :

1. dai în cineva ca să te aperi de un atac ;
2. arunci în pom după fructe ;
3. îl sculptezi ;
4. îl foloseşti pentru masarea spatelui cuiva ;
5. îl scobeşti ;
6. produci un scurtcircuit cu cuiul din vîrf ;
8. îl pui ca piedică la uşă.

Fluenţa va fi notată cu scorul de 7, reprezentînd numărul total de itemi, iar scorul la flexibilitate va fi 3 (categoriile : „aruncare" – unde intră itemii 1 şi 2 ; „prelucrare a părţii lemnoase" – itemii 3 şi 5 ; ceilalţi itemi sînt din categorii separate).

Originalitatea la probele de gîndire creativă se evaluează în două moduri : subiectiv, prin apelul la 2-4 evaluatori (judecători), de preferinţă din specialitate, care acordă punctaje în mod independent sau statistic, pe principiul rarităţii statistice ca mai jos.

Se listează mai întîi toate răspunsurile date de lotul nostru de copii, care este de dorit să fie peste 120, pentru fiecare răspuns notîndu-se frecvenţa (numărul de apariţii în probele date de copiii din lot). Scara de notare se stabileşte arbitrar, în funcţie de întinderea scării de frecvenţă. Dacă frecvenţa cea mai mare este, să zicem, 34, iar cea mai mică este 3, atunci vom putea da punctajul maxim la originalitate răspunsurilor din intervalul 3-7 şi punctajul minim, zero sau 1, pentru cele cu frecvenţele de 30-34.

Intervale	Scor originalitate
3 – 7	7
8 – 12	6
13 – 17	5
18 – 22	4
23 – 24	3
25 – 29	2
30 – 34	1

O dată stabilit punctajul pentru fiecare răspuns la nivelul lotului nostru, revenim la probele copiilor şi notăm direct pe ele scorurile fiecărui răspuns, după care facem totalul la originalitate. La testul „Evaporarea apei" (mai corect spus „Ne-evaporarea apei – consecinţele acestui fenomen"), pentru scara de notare 1-20, originalitatea se punctează ca mai jos :

Răspunsul din test	Puncte obţinute
Provoacă inundaţii	0
Florile din ghiveci sînt mereu umede	19
N-ar mai fi necesare irigaţiile	12
Am fi veşnic umezi de transpiraţie	0
Rufele spălate nu s-ar mai usca	0
Total originalitate	31

În final se evaluează nivelul originalităţii fiecărui elev în funcţie de poziţia sa faţă de ceilalţi, prin plasarea în centile sau qvartile.

Testele de creativitate[1] evaluează **elaborarea** prin simpla numărare a detaliilor, dacă proba este de desen. La probele mai puţin cuantificabile, ca acelea de compoziţie literară, se poate apela la evaluatori.

Tabelul 11. Fişa sintetică a scorurilor la testele de creativitate

Numele copilului/elevului							
Factori ai gîndirii creative	Testul 1 :		Testul 2 :		Etc.	TOTALURI	
	Pre	Post	Pre	Post		Pre	Post
Fluenţa							
Flexibilitatea							
Originalitatea							
Elaborarea							
Sensibilitatea la probleme							

Datele se pot înregistra într-un tabel, ca în exemplul de mai sus. Dacă evaluarea priveşte progresul realizat într-o anumită perioadă, se repetă (pre-experiment, să spunem, şi post-experiment) şi se compară rezultatele.

3.4. Evaluarea creativă a performanţelor şcolare

Creativitatea elevilor poate fi cultivată prin două mari strategii: orientarea întregului sistem de învăţămînt actual spre obiective mai evident creative şi introducerea unui curs / antrenament special pentru creativitate (vezi şi Ana Stoica, *Creativitatea elevilor*, pp. 41-44). Întrucît strategia a doua nu ţine de atribuţiile şi puterea de decizie a cadrelor didactice, ne vom ocupa numai de prima, respectiv abordarea sistemică a învăţămîntului şcolar, focalizîndu-ne pe componenta „evaluare”.

Evident, vom reactualiza termenii de *abordare sistemică* şi de *abordare sistemică a sistemului de învăţămînt* (unde vom evoca dimensiunile / componentele sistemului de învăţămînt şi interacţiunile dintre acestea).

În clasă psihopedagogia creativităţii nu-şi are centrul de greutate pe metode, care pot să alunece repede în rutină, convenţionalism şi pot fi sabotate de atitudinea învăţătorului. Evaluarea poate face extrem de mult în acest sens, mai ales atunci cînd este strîns asociată cu atitudinea stimulativă din partea învăţătorului pentru inedit, originalitate, îndrăzneală şi valorizarea, preţuirea acestora de către cadrul didactic.

1. Inclusiv ale lui E. P. Torrance (vezi bateria TTCT, Torrance Tests of Creative Thinking), sau testul „Semidiscul” din bateria elaborată de noi (Ana Stoica-Constantin şi Mariana Caluschi, 1989).

Învăţătorul poate proceda în cîteva moduri :

a. Să instituie *perioade / activităţi de neevaluare* a copiilor şi să încurajeze deschis şi individualizat oricare element (comportament, performanţă, atitudine) în direcţia creativităţii oricît de slab ar fi fost manifestat de elev.
b. Practicarea principiilor brainstormingului.
c. Autoevaluarea.

Activităţile / perioadele neevaluate vor fi anunţate clar la început şi învăţătorul va face eforturi pentru a nu strecura nici o nuanţă evaluativă în aprecierile sale, cu atît mai puţin îi va fi interzisă utilizarea performanţelor elevilor pentru evaluarea şcolară. Toţi copiii trebuie lăudaţi, individualizat, pentru încercare cel puţin, dacă nu pentru reuşită. Este imposibil ca un elev să nu ofere învăţătorului un motiv, cît de mic, pentru încurajare şi recunoaşterea individualităţii sale. În aceste situaţii nu se vor sancţiona lacunele specifice instruirii, ca erorile, forma grafică, greşelile de ortografie.

Metoda brainstorming este cunoscută de orice cadru didactic şi prezentată în majoritatea lucrărilor care tratează metodele de creativitate.

Autoevaluarea va fi guvernată de două preocupări : formarea capacităţii de evaluare a propriilor producţii, de identificare a criteriilor şi a standardelor de valoare, pe de o parte, şi cultivarea încrederii în sine, a sentimentului unicităţii, a *locus*-ului intern al evaluării, care îi va permite copilului şi ulterior adultului să se exprime liber aşa cum este el şi să înfrunte opinia publică de regulă nefavorabilă unui produs creativ (nonconformist, care ameninţă status-quo-ul).

4. ROLUL FAMILIEI ÎN DEZINHIBAREA ŞI STIMULAREA CREATIVITĂŢII COPILULUI

Rolul familiei în dezinhibarea şi stimularea creativităţii copilului poate urma anumite linii generale, ca cele de mai jos, dar cu respectarea individualităţii acestuia.

1. *Libertatea* largă acordată copilului, lipsită de conduite autoritare, dominatoare şi inflexibile („Ai să faci numai cum spun eu!"), „Cine-i stăpîn în casa asta, eu sau tu?". Copilul nu trebuie verificat la tot pasul, nici „îndrumat", corectat. Un părinte matur emoţional nu va fi anxios, temător faţă de pericolele ascunse care-l pot pîndi pe copil şi nu va cădea în tentaţia hiper-protecţionismului („Nu alerga, ai putea să cazi!", „Nu pune mîna pe şurubelniţă, că te poţi înţepa cu ea!").
2. *Valori, nu reguli.* Se stabilesc cu fermitate valori fundamentale (idei, principii în care părinţii cred şi pe care vor să le transmită şi copilului), despre ce este bine şi rău, a minţi şi a spune adevărul, a-şi iubi frăţiorul / surioara etc. Copilul va prelua valorile de la adult prin imitaţie, exerciţiu, observaţii „la obiect", nu prin teoretizări şi reguli rigide. Acestea îi repugnă şi nu fac decît să-i inducă o atitudine de respingere faţă de valorile respective.
3. *Respectul* faţă de copil, tratat ca o persoană care merită consideraţie, de la egal la egal, vorbindu-i ca unui om în toată firea, cu tot respectul cuvenit. Copilul simte şi răspunde la respectul părintelui, confirmîndu-i acestuia aşteptările (efectul Pygmalion).
4. *Relaţia afectivă* cea mai indicată este cea moderată. Fără a uita că un copil are nevoie mai mult decît un adult să fie iubit şi ocrotit, chiar necondiţionat (cu calităţile şi defectele lor, realizările şi greşelile), părinţii vor încerca să nu exagereze cu apropierea afectivă. Copilul nu trebuie să devină dependent sentimental de mama şi/sau tata, pentru că astfel îşi pierde din şansele de a evolua spre o personalitate autonomă, deplină, sau, în cel mai bun caz, va înregistra o întîrziere în dezvoltarea afectivă, uneori recuperabilă.
5. *Evaluarea* actelor şi calităţilor copilului prin raportare la stările de lucruri anterioare, nu prin comparaţie cu ceilalţi sau cu un copil ideal, proiectat de imaginaţia părinţilor. Fiecare copil este unic şi se dezvoltă în ritmul şi felul său. Copilul nu trebuie forţat să ţină pasul cu reperele alese de părinţi, pentru că poate căpăta convingerea că este incapabil, iar o stimă de sine coborîtă are ulterior mai multe efecte negative decît pot controla părinţii.
6. *Atitudini.* Pentru copil, tata sau mama reprezintă autoritatea supremă, de aceea părinţii nu trebuie văzuţi pierzîndu-şi demnitatea şi încrederea în faţa altor persoane.

7. *Modele de rol, idoli.* Copilul imită, mai ales pe adulţii care prezintă importanţă pentru ei (altul semnificativ), mai ales pe cei de care se ataşează. De aceea, părinţii trebuie să se implice ei înşişi în activităţi creative alături de copii ; să-şi asume riscuri ; să gîndească flexibil şi independent ; să pună suflet în ceea ce fac.
8. *Joaca.* Copiii vor fi lăsaţi să se joace, să „răstoarne casa", să fie zgomotoşi. Cînd părinţii se joacă cu copiii, nu trebuie să le impună regulile şi modul lor de a gîndi, ci vor analiza şi negocia regulile, admiţînd că logica copilului poate fi la fel de acceptabilă pentru amîndoi.
9. *Jucăriile* cele mai educative şi plăcute pentru copiii creativi sînt cele modulare (de tip „Lego") sau care permit o infinitate de posibilităţi – o groapă de nisip este cel mai bun exemplu, dar şi plastilina, sau un teanc de resturi textile pentru atelierul de croitorie al fetiţei.
10. *Evitarea presiunilor spre conformism* la care este supus orice copil din partea celorlalţi copii, tovarăşi de joacă sau colegi de grădiniţă şi a adulţilor. Copilul trebuie încurajat să aibă prieteni, dar nu cu orice preţ şi fără strădania de a deveni popular, perfect integrat social, agreat de toată lumea lui de egali şi fără conflicte.
11. *Recompensele* pentru o realizare mai deosebită nu vor fi sub nici un motiv mari, importante (cadouri, bani, privilegii), pentru că o întărire pozitivă puternică îl face mai puţin motivat intrinsec şi dependent de stimulentele externe, care vor trebui să fie din ce în ce mai mari. Recompensele cele mai eficiente, care-l vor determina să repete performanţa şi să dorească a o depăşi, implicîndu-se din tot sufletul, le constituie întăririle slabe, de genul laudei, aprecierii elogiative şi a încîntării la vederea produsului. Ca atare, cel mai indicat este ca părinţii să arate şi să utilizeze pe loc creaţia copilului : expunerea la vedere a unui desen, a unei jucării artizanale, a mîncării sau gustarea prăjiturii / gogoşilor la care a contribuit copilul.
12. *Deprinderile creative* se formează în practică, prin repetiţie. De aceea, este bine ca părinţii să fie gata să încerce şi alt mod de a efectua o operaţie obişnuită. De asemenea, ori de cîte ori se iveşte ocazia, să „producă", să creeze ceva alături de copil.
13. *Deciziile* nu sînt apanajul exclusiv al părintelui. Copilul trebuie lăsat şi încurajat să ia decizii, apoi să le respecte.

În completarea recomandărilor de mai sus, adăugăm două seturi de sugestii formulate de alţi autori. Whimbey şi Whimbey, în „Prefaţă" la cartea lor (1975), au în vedere dezvoltarea abilităţilor de gîndire la copilul mic :

1. Vorbiţi cu copiii, chiar cînd sînt foarte mici. Explicaţi-le ceea ce faceţi cu ei sau pentru ei.
2. Selectaţi şi citiţi cărţi adecvate vîrstelor copiilor (poate începînd chiar cu răsfoirea revistelor şi denumind obiectele din imagini – faceţi asta chiar înainte ca ei să poată vorbi).
3. Nu insistaţi să citiţi cînd copilul nu mai vrea (nu faceţi din lecturi adevărate lecţii).
4. Nu descurajaţi curiozitatea şi dorinţa de a se căţăra şi a explora. Luaţi măsuri pentru evitarea accidentelor şi lăsaţi copiii să exploreze singuri.

În fine, J. Delp şi R. Martinson (Delp & Martinson, 1975, p. 57) consideră că:

- Părinţii să răspundă întrebărilor copilului, să-l ajute să găsească informaţia pe care o caută, să-i permită să-şi dezvolte capacităţile în domeniul de interes ales.
- Părinţii să-i fie sprijin şi aliat plin de dragoste. Să-i respecte ritmul de dezvoltare al copilului, ignorîndu-i pe ceilalţi copii şi literatura de specialitate.
- Să se aştepte ca propriul copil să violeze normele în diverse moduri; de exemplu, un copil poate face dovadă de o memorie prodigioasă, poate învăţa singur să citească foarte devreme, dar să meargă tîrziu sau să nu fie prea îndemînatic. Un copil care pune întrebări neobişnuit de mature poate să fi vorbit tîrziu sau să fi căpătat tîrziu fluenţa verbală.
- Preşcolarii au un cîmp al atenţiei limitat şi nu pot să facă o activitate mai mult de cîteva zeci de minute. Totuşi, un copil dotat, dacă este interesat, poate fi absorbit de ceea ce face zile întregi, săptămîni sau chiar luni.

Educaţia creativităţii presupune, în primul rînd, un climat şi acţiuni ale adulţilor orientate spre *înlăturarea factorilor blocanţi* pentru potenţialul său creativ, fie ei interni, care ţin de personalitatea copilului, fie externi, de mediu fizic şi mai ales uman. Copilul va avea astfel cale liberă pentru *dezinhibarea potenţialului* propriu, pentru exprimarea de sine, pentru ceea ce am acceptat de la Maslow ca fiind actualizarea. Dezinhibarea potenţialului creativ necesită ajutor din partea adulţilor, care va veni sub forma a ceea ce se numeşte climat permisiv: recunoaşterea şi încurajarea manifestărilor copiilor, crearea de situaţii şi condiţii fizice, materiale pentru experienţele copilului etc. În fine, *educaţia propriu-zisă* a creativităţii, acasă şi la şcoală, constă în activităţi şi atitudini specifice, în care exerciţiile şi activitatea de predare-învăţare se îmbină cu atenţia acordată trăsăturilor de personalitate ale copilului, cu preocuparea adulţilor de a nu bloca potenţialul creativ şi cu crearea unui mediu suportiv.

Partea a cincea

ANTRENAREA CREATIVITĂŢII ELEVILOR PRIN PROCESUL CREATIV ŞI CÎTEVA METODE DE CREATIVITATE[1]

1. Facem aici menţiunea că acest capitol este o preluare adaptată dintr-o lucrare anterioară a noastră, *Managementul resurselor umane*, 2002, publicat în colaborare cu Ticu Constantin la aceeaşi editură – Institutul European. Procesul creativ şi metodele de creativitate sînt deosebit de importante pentru cadrele didactice, pe care nu am dorit să le privăm de posibilitatea de a avea această informaţie în acelaşi volum în care sînt tratate şi alte aspecte psihopedagogice ale creativităţii.

Partea a cincea

ANTRENAREA CREATIVITĂŢII ELEVILOR PRIN PROCESUL CREATIV ŞI CÎTEVA METODE DE CREATIVITATE[1]

1. Facem aici menţiunea că acest capitol este o preluare adaptată dintr-o lucrare anterioară a noastră, *Managementul resurselor umane*, 2002, publicat în colaborare cu Ţicu Constantin la aceeaşi editură – Institutul European. Procesul creativ şi metodele de creativitate sînt deosebit de importante pentru cadrele didactice, pe care nu am dorit să le privăm de posibilitatea de a avea această informaţie în acelaşi volum în care sînt tratate şi alte aspecte psihopedagogice ale creativităţii.

1. PROCESUL REZOLVĂRII CREATIVE A PROBLEMELOR

1.1. Formularea problemei creative (Cum formulăm problema noastră pentru a o face deschisă la soluţii creative)

O problemă este numită „creativă" dacă aşteaptă, se pretează la mai multe idei posibile de rezolvare. Printre aceste idei, întotdeauna se va găsi una (sau mai multe) care va fi neobişnuită, surprinzătoare, originală şi pe care o putem adopta, transformînd-o în soluţia creativă la problema noastră.

„Problema" nu este doar un impas în care am intrat, un blocaj al desfăşurării unei activităţi. Problemă creativă poate deveni orice situaţie sau proces încă în desfăşurare, care au calităţi de acceptabilitate, deci ar putea fi lăsate neatinse, dar care ar putea fi sau funcţiona mult mai bine, mai eficient, mai elegant.

Problemele, aşa cum sînt percepute de noi, în formularea pe care le-o dăm, nu constituie întotdeauna cel mai avantajos punct de pornire într-un demers care se vrea cu rezultate originale şi deosebit de bune. Există cîteva condiţii, criterii pe care un rezolvitor ar trebui să le respecte, pentru ca problema pe care o întîmpină să poată primi o soluţie creativă şi nu pe cea curentă şi probabil depăşită de evenimente, uzată moral ori insuficient de rentabilă. Vom vedea mai jos aceste recomandări şi interdicţii.

Va trebui să facem din toţi elevii noştri adevăraţi „creatori"? Nu, nicidecum, în orice caz nu în sensul curent, de mare inventator, artist, reformator. Ceea ce numim aici creativitate şi se aşteaptă la locul de muncă de la fiecare persoană normală nu este marea creativitate, eminenţa, genialitatea. Nimeni nu ne pretinde să creăm operă de pionierat, care să restructureze largi arii ale cunoaşterii sau experienţei sau capodopere artistice. Acestea sînt rezervate celor care au talente speciale, susţinute de un complex de alţi factori de personalitate şi de mediu. Creativitatea aşteptată de la elevii normali şi de la adulţii care îi educă este la nivelului „stilului de viaţă creativ".

O problemă ne poate fi propusă spre rezolvare de către altcineva (manual, cadru didactic) sau şi-o poate asuma copilul însuşi, după observarea acesteia. În primul caz, sesizarea, delimitarea şi formularea (iniţială) a problemei au fost deja realizate de cealaltă persoană, elevului revenindu-i doar eventuala reformulare, dacă simte nevoia, şi, evident, rezolvarea.

Există, însă, o sumedenie de potenţiale probleme în jurul nostru, pe care fie că le tolerăm (din comoditate sau alte cauze), fie că pur şi simplu nu le observăm sau

conştientizăm. În ambele situaţii lucrurile ar putea sta mult mai bine, dacă aceste probleme încă nerelevate ar fi soluţionate. Dificultatea cea mai mare a acestui început constă, însă, în sesizarea, observarea lor. Pentru aceasta avem nevoie de o trăsătură de personalitate care se numeşte „sensibilitate la probleme", calitate pe care unii oameni o deţin la un nivel mai ridicat. Sînt cei cu „spirit critic", cei care arată tot timpul cu degetul ce şi unde nu merge sau merge prost. Dintre aceştia, unii, doar unii din păcate, îşi dublează, însoţesc sensibilitatea la probleme de atitudinea creativă a intervenţiei pentru a ameliora lucrurile, a rezolva problemele ; un număr şi mai limitat dintre aceştia din urmă nu se mulţumeşte cu rezolvarea de rutină sau provizorie şi merge către o rezolvare originală şi optimă. Aceştia sînt creatorii (în artă) şi inventivii în toate celelalte domenii, inclusiv în viaţa cotidiană.

Să reţinem, deci, că este posibil să avem probleme, acestea să ne producă dificultăţi, dar noi să nu le fi identificat, pentru că, în lipsa capacităţii înalte de sensibilitate la probleme, oamenii nu observă în mod spontan problemele care îi înconjoară. De aceea au fost dezvoltate tehnici speciale pentru identificarea problemelor creative. Acestea încep cu sesizarea *zonei problematice*, a sectorului deficitar, care şchioapătă şi în care va trebui ulterior să depistăm punctul / punctele nevralgice sau problemele creative şi continuă cu *formularea problemei*, după care pot fi necesare una sau mai multe *reformulări*. Să le parcurgem pe rînd.

A. Cum recunoaştem zona problematică („Provocările")

Metode, tehnici şi atitudini pentru facilitarea acestei etape :

a) Brainstorming-ul clasic.
b) Liste duble pentru asociatii forţate.
c) Lista de întrebări Parnes.
d) Lista în elaborare proprie.
e) Matricea Treffinger.
f) Matricea pătrată.
g) Curiozitatea („De ce, Unde, Cum, Care, Cînd ? ").
h) Atitudinea deschisă, receptivă faţă de stimuli („A fi prezent").
i) Atitudinea de a repune totul sub semnul întrebării („De ce nu ?").

a) **Brainstormingul clasic**, metodă de stimulare a imaginaţiei creatoare pentru găsirea de idei ce pot deveni soluţii la o problemă, poate fi folosit cu mare succes în găsirea problemelor, mai exact în identificarea zonei problematice şi a problemelor ca atare, bine delimitate. Important este ca în prima etapă a metodei să emiteţi şi să înregistraţi fără autocenzură toate ideile care vă trec prin minte ca potenţiale soluţii.

Exerciţiu :

a) Aşezaţi-vă în faţa unei foi de hîrtie, în linişte, şi, timp de 10 minute, notaţi absolut tot ce credeţi că ar trebui modificat, ameliorat, înlocuit pentru ca activitatea dvs. să fie mai eficientă. (De exemplu : informaţia la zi ; relaţia cu elevii ; colaborarea cu părinţii). Notaţi chiar şi ideile care pe moment nu vi se par bune.

b) După alcătuirea listei cu ideile brute, analizaţi-le şi selectaţi zonele mai relevante. Ulterior, în cadrul fiecăreia veţi izola problemele.

b) **Liste duble pentru asociații forțate.** Puteți să vă elaborați singur o listă dublă, înscriind în coloana din stînga capitolele, zonele în care ați dori ca lucrurile să meargă mai bine, iar în coloana din dreapta un număr de 10-15 termeni care să semnifice o stare dezirabilă, spre care aspirați. În prima etapă este suficient ca în stînga să notați doar o singură zonă, de exemplu „Școală". Ulterior puteți reface lista, introducînd subdiviziunile pe care le-ați identificat (de exemplu: relații cu colegii, relații cu conducerea, dotarea cu echipamente moderne etc.). În tabelul de mai jos vă oferim o listă propusă de Sidney Parnes, autorul celor mai vechi și foarte utilizate manuale de creativitate din Statele Unite. Într-o astfel de listă va trebui să întrezăriți legături, asociații între un item din stînga și fiecare din itemii din dreapta. Vor rezulta formulări în genul: carieră – îmbunătățiri: *Cum aș putea să am o normă numai cu specialitatea mea de bază ?* Sau: *Cum aș putea să beneficiez de niște îmbunătățiri la locul de muncă: să am un calculator, să am colegi mai agreabili etc. ?* Treceți apoi la cuplul de cuvinte: carieră – fericire și confort: *Cum să fac pentru a avea satisfacții la serviciu ? Ce „mutare" aș putea face ca să practic o profesie care să-mi placă ? Etc.* Continuați cu cuplul carieră – neînțelegeri ș.a.m.d. În final extrageți problemele care vi se par mai acute.

Tabelul 12. Lista dublă pentru asocieri forțate (S. Parnes)

Domenii de interes	Termeni
Prieteni	Îmbunătățiri
Familie	Fericire și confort
Vecini	Neînțelegeri
Biserică	Complicații
Școală	Pierdere de timp și ineficiență
Casă	Treburi de rutină
Serviciu	Atitudini
Promovare	Anxietate sau spaimă
Automobilul propriu sau transportul în comun	Furie sau silă (dezgust)
Carieră	Lamentări
Viața socială	Siguranță
Hobby-uri și timpul liber	Performanță
Finanțe	Durabilitate
Planuri și scopuri	Aspect
Speranțe și dorințe	Economie

Exercițiu:

Luați termenul „prieteni" și asociați-l, succesiv, cu toți termenii din coloana dreaptă. În final alcătuiți o listă de 10 chestiuni, probleme la nivelul cărora ar trebui să interveniți pentru ca subiectul „prieteni" să fie fără cusur.

c) **Lista de întrebări Parnes.** Pentru ridicarea calității vieții dumneavoastră puteți depista probleme cu ajutorul listei de mai jos. Răspundeți la fiecare întrebare cu 1-n răspunsuri, care vor deveni probleme de avut în vedere.

1. Ce ai vrea să faci, să ai, să realizezi ?

2. Ce ai vrea să se întîmple?
3. Ce ai vrea să faci mai bine decît acum?
4. Pentru ce ai fi vrut să ai mai mult timp? mai mulţi bani? etc.
5. Ce ai mai fi vrut să obţii de la viaţă?
6. Care sînt ţelurile tale nerealizate?
7. Ce te-a înfuriat recent?
8. Ce te face să fii îngrijorat, anxios?
9. De ce te poţi plînge?
10. Ce neînţelegeri ai avut cu cineva din anturajul tău?
11. Cu cine ţi-ar plăcea să colaborezi?
12. Ce schimbari în rău ai observat în atitudinea unora?
13. Ce ai vrea să facă ceilalţi?
14. Ce schimbări vei introduce?
15. Ce durează prea mult?
16. Ce se risipeşte?
17. Ce este prea complicat?
18. Ce constrîngeri există?
19. În ce feluri eşti ineficient?
20. Ce te uzează, te oboseşte?
21. Ce ai vrea să organizezi mai bine decît este organizat în prezent?

d) **Lista în elaborare proprie.** Puteţi să vă alcătuiţi singur un „Check-list", întocmai după modelul de mai sus. Pentru aceasta, introduceţi în coloana din stînga (*Zone de interes*) 3-6 itemi care să reprezinte surse de disconfort, nemulţumire, eşecuri (de exemplu: căsnicie, aspect fizic, locuinţă, vecini, elevi problemă), iar în coloana din dreapta orice cuvînt, absolut aleator, aceasta însemnînd că puteţi scrie şi verbe, adjective, adverbe sau prepoziţii (*Termeni pentru asocieri forţate*). Nu este necesar ca numărul de itemi din cele două coloane să fie identic. Iată un exemplu:

Zone de interes	Termeni pentru asocieri forţate
Directorul şcolii	Frumos
Şeful de catedră	Adevăr
Disciplină	A sări
	Cald
	Nu

Procedaţi ca mai sus, asociind forţat fiecare item din prima coloană cu toţi itemii din coloana a doua. Concentrîndu-vă simultan asupra celor două cuvinte din pereche (de exemplu directorul şcolii – Nu), cît şi asupra disconfortului pe care-l simţiţi în acea zonă, veţi depista şi formula nişte probleme care se cer rezolvate (De exemplu: *De cîtva timp directorul meu spune NU, respinge orice fac eu, mă critică şi nu este de acord. Problema mea creativă ar putea fi: „Cum să fac astfel încît şeful să mă accepte şi să mă aprecieze?"*). Continuaţi pînă la epuizarea itemilor din prima coloană a „Zonelor de interes".

e) **Matricea Treffinger.** La cursurile sale aplicative de *Rezolvare Creativă a Problemelor* (CPS) de la Colegiul de Stat din Buffalo, SUA, Donald Treffinger prezenta o matrice

care invită la un efort mai mare de asociere, fiind alcătuită din patru coloane (vezi tabelul de mai jos).

Tabelul 13. Matricea Treffinger pentru identificarea de probleme creative

Personaje	Locuri	Scopuri	Obstacole
1. Părinţi	1. Spital	1. Îmbogăţire	1. Boală
2. Copii	2. Lună	2. Mai bun	2. Lipsa banilor
3. Adolescenţi	3. Străzi	3. Mai frumos	3. Părinţii/profesorii/şefii
4. Profesori	4. Ocean	4. Confort	4. Lenea
5. Animale	5. Curtea şcolii	5. Suferinţă	5. Prostia
6. Plante	6. Grădina zoologică	6. A afla	6. Distanţa
7. Pădurea	7. Bucătărie	7. A găsi pe cineva / ceva	7. Timpul
8. Puşcăriaşi			8. Legislaţia
9. Reporteri			

Întrucît unii itemi fac trimitere la anumite realităţi specifice din SUA (organizaţii, practici etc.), ei nu au mai fost incluşi în traducerea românească. De aceea, veţi avea loc pentru a completa dumneavoastră spaţiile libere ; de asemenea, puteţi să înlocuiţi, dacă doriţi, orice cuvînt.

Propunătorul acestei liste obişnuieşte să-şi recomande tehnica în felul următor : „Dacă aţi fi redactor la un post de televiziune şi vi s-ar cere să propuneţi nişte subiecte pentru un reportaj, cîte idei aţi putea avea în 10 minute ? ". Evident, cei din sală dau pronosticuri între 3 şi 7-8. „Eu vă voi demonstra că puteţi da 10.000 de idei, şi iată cum ! ", şochează Treffinger auditoriul. Şi ceea ce dezvoltă el este, cum aţi văzut, o asociere forţată, dar între 4 termeni simultan. Se alege aleator (folosindu-se, eventual, două zaruri) cîte un termen din fiecare coloană şi se forţează cîteva asocieri, ca sprijin pentru noi idei. De exemplu : „Copii, ocean, mai frumos, lene" ne poate duce cu gîndul la subiectele : „Copiii ar putea face ca părculeţul de joacă să fie mai frumos, dacă n-ar fi cuprinşi de un ocean de lene." De unde problema creativă : „Cum să-i antrenez pe copii la întreţinerea părculeţului de joacă ? "

> *Exerciţiu :*
> *Alegeţi patru cuvinte din coloane diferite şi formulaţi cel puţin două titluri de articol pe care aţi vrea să le vedeţi în ziarul dumneavoastră preferat şi cel puţin două probleme creative care vă privesc personal.*

f) **Matricea pătrată** este o altă variantă a metodei de asociere forţată. Ea utilizează aceeaşi listă de itemi, pe orizontală şi pe verticală, ceea ce face ca matricea rezultată să fie pătrată. Lista şi-o alcătuieşte fiecare, în funcţie de domeniul care-l preocupă. Să presupunem că directorul unităţii de învăţămînt este preocupat de pătrunderea drogurilor în şcoală. El va înscrie în listă termeni ca :

Itemii	1. droguri	2. sistem de învăţămînt	3.părinţi	4.profesori	5. poliţie	6. religie
1.droguri		Droguri & sistem de învăţămînt	Droguri & părinţi	Droguri & profesori	Droguri & poliţie	Droguri & religie
2.sistem de învăţămînt	–		Sistem de învăţămînt & părinţi	Sistem de învăţămînt & profesori	Sistem de învăţămînt & poliţie	Sistem de învăţămînt & religie
3.părinţi	–	–		Părinţi & profesori	Părinţi & poliţie	Părinţi & religie
4.profesori	–	–	–		Profesori & poliţie	Profesori & religie
5.poliţie	–	–	–	–		Poliţie & religie
6. religie	–	–	–	–	–	

Ulterior, directorul şcolii examinează cuplurile rezultate şi selectează asociaţiile mai neobişnuite. De exemplu, „droguri – sistem de învăţămînt" îl poate duce la problema: „Prin ce mijloace să facem informaţie şi educaţie antidrog în şcoală?", asocierea „poliţie – religie" poate sugera problema neobişnuită a „modului în care ar putea conlucra cele două instituţii în combaterea consumului de droguri". Pentru exersare, continuaţi şi dvs. pe această matrice.

g) **Curiozitatea („De ce, Unde, Cum, Care, Cînd?")** este o condiţie a facilităţii cu care depistăm problemele creative. A fi curios, a-ţi hrăni şi a-ţi satisface curiozitatea înseamnă a-ţi lărgi bagajul de informaţii şi trăiri necesare inventivităţii, dar şi a descoperi neajunsuri, imperfecţiuni, lacune care trebuie remediate.

h) **Atitudinea deschisă, receptivă faţă de stimuli („A fi prezent"),** se traduce în terminologia teoriei creativităţii prin „deschidere la experienţă". Este un contact direct şi permanent cu realitatea imediată, un activism permanent al senzaţiilor şi percepţiilor, permiţînd conştiinţei să se lase invadată de impresiile din exterior. Această atitudine este opusul stării de detaşare, înstrăinare, indiferenţă, „absenţă" care pe unii semeni ai noştri îi caracterizează şi dealtminteri pe fiecare îl cuprinde din cînd în cînd.

i) **Atitudinea de a repune totul sub semnul întrebarii („De ce nu?")** şi al perfecţionării, al îmbunătăţirii, bazată pe convingerea că nimic nu este definitiv şi totul este perfectibil. Tot ce ne înconjoară poate fi subiectul unor întrebări „din joacă": „Cum aş putea cunoaşte mai bine activităţile de *loisir* ale elevilor mei?", „De ce n-aş încerca şi alt program de lucru în afară de cel clasic?", „Cum să stimulez copiii mai puţin motivaţi?". Această atitudine se poate cultiva prin practicarea ei, ajungînd la formarea deprinderii de a ne pune spontan tot felul de întrebări vis-à-vis de oamenii, procesele şi fenomenele cu care venim în contact.

Odată depistată zona nevralgică, aria problematică în care se cere intervenit, se trece la formularea problemei. Aceasta implică atît o delimitare a arealului, o focalizare a atenţiei, cît şi modalitatea de exprimare, de formulare a frazei prin care anunţăm problema.

B. Cum formulăm o problemă, pentru a o rezolva mai bine

Așa este bine...	Așa nu este bine...
Divergentă Să poată începe cu : „Cum să ...” „Modalități de a ...”	Convergentă
	„Titlul de carte”
Unitară, bine delimitată	Arborescentă, multiplă, largă
Clară	Ambiguă, echivocă
Enunț pozitiv	Enunț, negativ
	Soluție la o problemă mai largă
	Problemă de decizie
	Proprie (rezolvitorul să aibă drept decizional)

O problemă care țintește spre un singur răspuns, singurul corect, este **convergentă**. La întrebările „Care sînt regulile de ordine internă în școala noastră ?” sau „Cîți învățători funcționează în unitatea noastră de învățămînt ?”, „Cîți elevi nu au promovat la sfîrșitul anului ?” nu se poate răspunde decît într-un anumit fel, cel știut, posibil, în uz. Dar pentru a fi creativ trebuie să dai soluții neuzuale, nepracticate de nimeni altul pînă în momentul respectiv. O problemă convergentă nu permite acest lucru, în schimb **problema divergentă** este prin excelență „creativă”, în sensul că ea se pretează la o diversitate de răspunsuri, este drept că multe banale, cunoscute, dar și unele neobișnuite, inedite, originale. „Cum putem să prezentăm pachetul de reguli de ordine internă din școala noastră, astfel încît să fie asimilate mai repede și să fie mereu prezente în conștiința elevilor și profesorilor ? ”sau „Modalități de a organiza activitatea astfel încît să reducem numărul de elevi cu eșec școlar” sînt deja probleme divergente.

Să observăm că sintagma de început de frază este „Cum să...” / „Modalități de a...”. Din păcate, în mod curent o problemă sună ca un **titlu de carte sau articol**: *Regulile de ordine interioară din școală*, *Conflictele între sindicate și guvern*, *Eșecul școlar.* Acest gen de formulare nu comunică nimic despre obiectivul demersului, despre orientarea preconizată pentru eforturile de soluționare ; mai precis, celălalt nu știe ce vrei de la el, iar tu însuți nu-ți poți imagina un plan de lucru. Vrei să-i *enunți regulile de ordine interioară ? Să le reprezinți în imagini ? Să le reamintești elevilor și cadrelor didactice ?* Formularea este ambiguă. De aceea, formulările gen titlu de carte („Consumul de droguri de către elevi”) vor fi „testate” prin introducerea în pattern-ul al cărui început este **„Cum să... / Modalități de a...”** („Modalități de a elimina complet tentația încercării unui drog” sau „Modalități de a-i face pe elevi și profesori să respecte normele de de ordine interioară”). Dacă am făcut acest lucru, atunci vom ști ce urmărim și vom ști că ne putem aștepta la idei creative. Din acest moment putem reveni la o formă enunțiativ-afirmativă, dacă dorim.

Orice problemă poate fi divizată în subprobleme, pentru a fi abordate succesiv. Însă există unele probleme atît de vaste, încît permit doar o rezolvare la suprafața lucrurilor și lacunară, insulară. O problemă complexă ca „îmbunătățirea” sau „Cum să îmbunătățim relațile dintre catedrele didactice ale liceului nostru” ar putea fi divizată în subproblemele : *Relații de colaborare profesională, Relații sociale, Relații psihologice.*

Dar „Cum să îmbunătăţim climatul în şcoală?" apare ca o problemă mult mai vastă, arborescentă, întrucît climatul vizează întreaga viaţă a colectivităţii: relaţii interpersonale între colegi, cu şefii, cu subalternii, relaţii intergrupale, dar şi condiţiile obiective organizaţionale şi materiale menite să stimuleze factorii psihologici (motivaţii, interese, atitudini etc.) favorabili activităţii şcolii respective. Ca atare, o problemă creativă corect formulată va fi **bine delimitată şi focalizată** spre un obiectiv clar, evitîndu-se trimiterile prea **largi şi complexe, arborescente.**

De ce **„enunţ pozitiv"** şi nu **„enunţ negativ"**? Întrucît chiar forma lingvistică orientează gîndirea. Formulînd o problemă ca pe o preocupare de a înlătura un neajuns sîntem tentaţi să ne oprim după ce am găsit soluţii de a scăpa de necazul acela. Or, gîndirea creativă poate să ne ofere mai mult decît să ne readucă la linia de plutire, la poziţia zero anterioară incidentului supărător, să ne ridicăm valoarea rezultatelor noastre peste nivelul curent, obişnuit, anterior. În loc de „Modalităţi de a-i determina pe profesori să nu mai întîrzie la oră sau să absenteze", formulare care ne orientează spre vînarea şi sancţionarea celor în culpă, este de preferat să spunem „Modalităţi de a-i determina pe profesori să fie punctuali şi disciplinaţi", formulare care se orientează spre măsuri de perspectivă, de prevenţie a indisciplinei şi de perfecţionare a măsurilor de control şi recompensă.

În acelaşi timp, există riscul ca o problemă prea punctuală, îngustă, să ne restrîngă perspectiva şi posibilităţile de a găsi soluţii optime, prin aceea că ea însăşi poate fi abordată ca o **soluţie la o problemă mai complexă**. Or, rezolvînd problema de detaliu nu observăm problema sursă, mai amplă şi mai gravă. Pentru a evita astfel de capcane de formulare, care să ne ducă de fapt la o soluţie pentru rezolvarea altei probleme, ori de cîte ori ne aflăm în faţa unei probleme bine focalizate să încercăm a o plasa într-un context mai larg, pentru a identifica o eventuală problemă supraordonată în care se înscrie aceasta.

O **problemă de decizie**, care ne pune în faţa unei alternative (două variante posibile din care să alegem una) nu poate fi deschisă la soluţii ingenioase întrucît soluţia este cuprinsă chiar în enunţul ei: „Să-l sancţionez pe X pentru consum de alcool în şcoală?". Răspunsurile pot fi *DA* sau *NU*. *Tertium non datur*, a treia posibilitate nu există. Or, o problemă creativă trebuie să se preteze la „n" răspunsuri. Cînd ne aflăm, totuşi, în faţa unei probleme de decizie, cel mai bun lucru pe care îl putem face este să o convertim, să o transformăm într-o problemă creativă. De acest aspect ne vom ocupa în secţiunea următoare.

În fine, ultima condiţie pentru formularea unei probleme creative se înscrie în preocupările de asigurare a implementării soluţiei / soluţiilor pe care le va primi. Este **proprietatea,** dreptul de decizie al rezolvitorului în materie de aplicare a soluţiilor sau puterea de a influenţa forul în drept. Mulţi părinţi au o sumedenie de idei în materie de manuale şcolare, dar problema nu le aparţine lor, ci Ministerului şi şcolilor. Toţi avem idei pentru îmbunătăţirea transportului în comun sau pentru o mai bună curăţenie a oraşului, dar nu noi hotărîm aplicarea acestor idei strălucite. În astfel de cazuri, cînd problema care ne frămîntă ne depăşeşte ca „proprietate", putem interveni, totuşi, într-o anumită măsură: identificăm secţiunea, aspectul, sau strategia care ne revine şi dăm soluţii punctuale, la acel aspect sau prin acea strategie. Părinţii îşi pot exprima sugestiile faţă de cadrele didactice sau presă, călătorii faţă de Regia de transport în comun şi presă ş.a.m.d.

Pentru a rezuma modalităţile în care putem răspunde exigenţelor unei probleme creative, să amintim că:

- O supunem testului patternului „Cum să... / Modalităţi de a..." (pentru a ne asigura că este convergentă ori pentru a o transforma în una divergentă).
- Problemele prea generale le fragmentăm şi le abordăm separat.
- Îi conturăm clar ţinta şi îi reducem extensiunea pînă la un nivel operaţional.
- Transformăm forma negativă într-o formă pozitivă.
- Evităm să includem două probleme distincte într-un enunţ.
- Dacă avem de optat între două posibilităţi, reformulăm problema pentru a o face divergentă.
- Dacă problema nu ne aparţine fie o abandonăm, fie ne axăm exclusiv pe secţiunea care este de resortul nostru.

c) Cum se reformulează problema creativă

Uneori, nu întotdeauna, este necesară reformularea problemei, de aşa manieră, încît să ne apropie considerabil de soluţie. Sidney Parnes recomandă două strategii de bază în manualele sale de antrenament creativ :

1. Adresarea repetată a întrebării *De ce ?* , pentru :
   - a afla adevăratul obiectiv al căutărilor mele ;
   - a lărgi cadrul problemei ;
   - a transforma o problemă de decizie în una divergentă.
2. Jocul cu cuvintele, prin :
   - înlocuirea verbului cu alt verb ;
   - substantivarea unui verb sau invers (transformarea unui substantiv în verb).

Problema percepută de mine, ca şef de catedră sau de instituţie de învăţămînt, fiind „Cum să-i fac pe profesori şi elevi să nu mai fumeze în incinta şcolii ? ", la întrebarea **„De ce** vreau eu ca profesorii şi elevii să nu mai fumeze ? ", realizez că, de fapt, **problemele sînt altele** : colegii fumătorilor sînt nemulţumiţi că, în absenţa acestora, ieşiţi la fumoar, trebuie să le preia unele sarcini ori, în situaţiile în care ei înşişi au nevoie de colegii fumători, sînt nevoiţi să-i aştepte pînă se întorc de la fumat ; ei se mai plîng că muncesc mai mult decît fumătorii, aceia consumîndu-şi mare parte din timpul programului de lucru în pauzele de fumat. În acest fel, problemele mele reale sînt : „Cum să evităm discontinuităţile în activitate datorate pauzelor de fumat ale unora ? " şi „Cum să aibă fiecare angajat, fumători şi nefumători, o încărcătură echitabilă de sarcini ? ".

Întrebîndu-ne în mod succesiv de ce vreau eu să rezolv această problemă, ne **lărgim cadrul, perspectiva, implicit lărgindu-ne accesul la idei de soluţionare**. Zona mea problematică fiind „Secretară supraaglomerată", iar problema : „Cum să o determin să fie productivă ? ", răspunsul la întrebarea „De ce trebuie să facă mai multe lucrări pe zi ? " este : ca toată lumea să găsească disponibilitatea şi să fie rezolvate solicitările, în timp util. Problema reformulată în sens mai larg „Cum să procedăm pentru ca toate treburile de secretariat să fie rezolvate la timp ? " deschide însă şi alte perspective : redistribuirea sarcinilor, dotarea cu un calculator etc.

Problema de decizie „Să merg merg sîmbătă la tîrgul de carte ... ? " se pretează doar la două soluţii : mă duc sau nu. Transformarea ei în problemă divergentă prin identificarea răspunsului la întrebarea „de ce ? " lărgeşte aria răspunsurilor posibile. „De ce vreau să mă duc la tîrgul de carte ? Pentru a fi la curent cu noutăţile". Deci, problema mea este „Cum să mă ţin la curent cu noutăţile în materie de ... ? ", iar vizitarea unei expoziţii este doar una din soluţii.

Jocul cu cuvintele presupune orice fantezie lingvistică puerilă, talentul de a „vorbi în dodii”, sau a te copilări. Se poate recurge, de pildă, la înlocuirea verbului cu alt verb („Cum să *parchez* mai multe maşini într-un spaţiu restrîns ? ” devine „Cum să le *depozitez* ? ”, de unde ideea de parcare-porumbar sau stup. Sau, alt exemplu : „Cum să prăjesc pîinea ? ” devine „Cum să fac pîinea maronie şi să o deshidratez ? ”). De asemenea, vă puteţi juca cu cuvintele ca inventatorii carneţelelor cu foi de săpun : „Hîrtia care săpuneşte” – „Săpunul care hîrtieşte” au dus la carneţelele cu foi de săpun şi, respectiv, la foliile translucide de săpun.

*
* *

Acest capitol s-a ocupat de modalităţile de formulare şi reformulare a problemei pe care o dorim creativă, astfel încît să fie mai abordabilă prin metodele speciale şi mai deschisă la soluţii neobişnuite. Ceea ce urmează este prezentarea modalităţilor de creaţie şi rezolvare creativă a problemelor, într-o sinteză a celor mai importante stadializări şi a experienţei creatorilor înşişi.

1.2. Modele clasice, elaborate post-factum de cercetători (Cum rezolvă marile personalităţi problemele sau creează)

Psihologii, prin observaţie externă şi creatorii înşişi, prin introspecţie ulterioară actului creaţiei, au observat o anumită structurare şi succesiune a demersului creativ, distingînd o serie de paşi, etape sau stadii distincte. Ordinea şi numărul acestora diferă de la caz la caz, dar „grosso-modo” au putut fi conturate diferite modele ale procesului creativ, cel mai cunoscut fiind cel al lui Graham Wallas (1928), cu aplicabilitate în orice domeniu : tehnică, artă, ştiinţă ş.a. Etapele sînt : pregătirea, incubaţia, inspiraţia şi elaborarea şi/sau verificarea. Cu cîţiva ani înainte, J. Dewey (1910) elaborase un alt model, pentru domeniul ştiinţific, cu stadiile : sesizarea problemei, localizarea şi definirea ei, formularea de soluţii posibile, anticiparea consecinţelor pentru fiecare soluţie şi, ultimul, acceptarea sau respingerea soluţiei definitive.

Să parcurgem procesul de rezolvare creativă a problemelor folosind un model eclectic : schema lui Wallas, a lui Dewey şi alte elemente din creatologie.

Etape	Alternative
1. Pregătirea	
1.1. Acceptarea temei	Sesizarea zonei problematice
	Formularea problemei
1.2. Reformulări	
1.3. Documentare (teoretică şi practică)	
1.4. Ipoteza de lucru	Tatonare („Încercare şi eroare”)
2. Incubaţia	
3. Inspiraţia	
4. Elaborarea şi/sau verificarea.	

Model clasic de rezolvare creativă a problemelor :

1. **Pregătirea** are o dimensiune nespecifică şi longitudinală, în timp (pregătirea prin studii) şi una transversală, la obiect. Pregătirea pentru rezolvarea unei anumite probleme creative poate începe direct cu documentarea teoretică şi practică, în situaţia în care problema ne este propusă de altcineva. În caz contrar se merge pe alternativă : sesizarea zonei problematice şi apoi formularea problemei (vezi mai sus). Reformulările sînt bine venite în ambele cazuri – fie că problema este deja formulată de cel care ne solicită rezolvarea ei, fie că noi înşine i-am dat o primă expresie.
   Emiterea ipotezei / ipotezelor de lucru şi organizarea demersurilor de verificare a acestora poate avea alternativa pescuitului în apă tulbure, a tatonării, numită şi „încercare şi eroare". În cazul demersului sistematic, pe bază de ipoteze, vom reţine că o ipoteză poate fi avansată sub forma unei afirmaţii („Investiţia în trainingul angajaţilor este rentabilă pe termen lung") sau negaţii („Investiţia în trainingul angajaţilor nu este rentabilă pe termen lung") ; în acest din urmă caz infirmarea practică a ipotezei va însemna acceptarea opusului ei, respectiv forma afirmativă. Dar ipotezele sînt mai riguroase în patternul : „Dacă A în condiţiile B, atunci C", cu alte cuvinte, dacă introducem factorul modificator A în condiţii experimentale pe care le controlăm noi, atunci ne aşteptăm să rezulte C („Dacă investesc bani şi timp în perfecţionarea angajaţilor, fiecare după locul de muncă, atunci forţa de muncă calificată şi modernizată va contribui la rentabilizarea firmei").
   În faţa unei probleme complet nebuloase, care nu permite avansarea vreunei ipoteze, se recurge la încercări dezordonate, succesive, cronofage şi de uzură nervoasă, „metodă" eficientă într-un tîrziu, din moment ce a adus multe descoperiri (vezi stilul de lucru al lui Edison) şi premii Nobel.
2. **Inspiraţia** (iluminarea, intuiţia instantanee a ideii, momentul „Aha") este fie *descoperirea* unui fenomen sau element deja existent în natură, dar încă necunoscut autorului / umanităţii, fie *ideaţia*, îmbogăţirea universului material sau spiritual cu un nou produs. Deseori inspiraţia este confundată cu întregul proces creativ, luîndu-se partea drept întreg. Inspiraţia este rezultatul unei activităţi inconştiente. Ea nu este recunoscută de toţi creatorii drept un moment revelator, deşi cei mai mulţi dintre ei declară că au trăit aceste momente.
3. **Verificarea** ideii, soluţiei sau produsului se realizează de către autorul însuşi (în domeniile exacte şi umaniste) şi prin ceilalţi (în artă). **Elaborarea** ia forme specifice fiecărui domeniu. Totul poate fi ratat, însă, dacă nu dispunem de încrederea în ideea sau realizarea noastră şi de forţa necesară înfruntării opiniei publice, gata oricînd să facă front comun împotriva schimbării, a introducerii noului, mai ales dacă acesta diferă mult de status-quo. Iar o idee originală diferă.

Modelul pe care tocmai l-aţi cunoscut este rezultatul generalizării experienţelor singulare ale unor mari creatori. Valoarea lui este însă limitată la eventuale sugestii pe care le-aţi putea prelua pentru propriul stil de rezolvare creativă a problemelor. Modelul care urmează se constituie însă într-un instrument eficace, un „algoritm" al originalităţii, dacă ne este permisă asocierea acestor cuvinte.

1.3. Un model recent, operaţional: Creative Problem Solving – CPS (Cum ar fi bine să procedaţi)

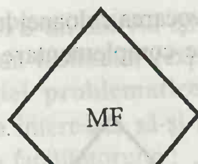
În ultimele decenii s-a impus un nou pattern, ca alternativă la modelul clasic iniţiat de G. Wallas: CPS (Creative Problem Solving) – Rezolvarea Creativă a Problemelor. Autorii CPS-ului sînt succesorii lui Osborn la conducerea Centrului de studii Creative din Buffalo, cei mai însemnaţi fiind S. Parnes, S. Isaksen şi M. Murdock.

Preocuparea generală pentru stimularea momentului de inspiraţie, identificat uneori cu întregul proces creativ prin eroarea *pars pro totum*, a dus la un întreg curent de producere a metodelor divergente, care trebuiau să genereze un număr cît mai mare şi variat de idei. Individul sau grupul rămîne apoi confuz în faţa cantităţii de idei, faţă de care reacţionează fie prin abandon, fie alegînd empiric sau aleator una din ele. Efortul pentru înalta productivitate ideativă se dovedeşte nefructificat.

Ceea ce este inedit în modelul CPS nu este numărul de paşi – care ar putea fi reduşi la trei (vezi figura următoare), ci **alternanţa divergenţă – convergenţă din interiorul fiecărui stadiu**. Modelul CPS utilizează în egală măsură metodele şi tehnicile deja consacrate pentru a genera diversitatea la nivelul fiecărui pas (divergenţa), cît şi strategiile speciale de selectare a unei singure opţiuni (convergenţa), opţiune de la care se diverge în faza următoare, pentru a se converge din nou ş.a.m.d. În final se obţine o singură soluţie, pentru care este deja elaborată strategia implementării, ceea ce nu fac multe din metodele de creativitate (inclusiv brainstormingul) şi nici majoritatea modelelor demersului creativ.

COMPONENTA I

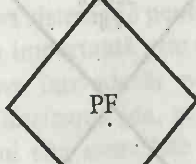
Înțelegerea problemei



Identificarea situației problematice (Zonei de interes)



Identificarea datelor



Identificarea problemei

COMPONENTA a II-a

Generarea ideilor



Identificarea ideilor

COMPONENTA a III-a

Proiectarea acțiunii și implementării



Identificarea soluției



Identificarea acceptării

Figura 6. Schema generală a CPS (Isaksen, Puccio și Treffinger, 1993)

În reprezentarea grafică a CPS evocarea coloanei lui Brâncuşi este numai aparentă : romburile sugerează cele două procese complementare : divergenţa şi convergenţa.

FAZA DIVERGENTĂ *(Diversificare)*		*FAZA CONVERGENTĂ* *(Focalizare)*
Sînt căutate experienţe, roluri şi situaţii.	Identificarea zonei problematice MF	Este acceptată o situaţie problematică şi se fac eforturi de a-i răspunde.
Se adună date; sitaţia este examinată, sînt colectate informaţii, impresii, sentimente etc.	Identificarea datelor DF	Sînt identificate şi analizate cele mai importante date.
Se generează multe formulări ale problemelor şi subproblemelor.	Identificarea problemei PF	Este aleasă o formulare a unei probleme soluţionabile.
Se produc şi se listează multe variante şi posibilităţi de a răspunde la o problemă	Găsirea ideilor IF	Sînt selectate ideile ce par mai interesante şi mai promiţătoare.
Se formulează multe criterii posibile pentru trierea şi evaluarea ideilor.	Găsirea soluţiei SF	Sînt selectate criterii importante pentru evaluarea, consolidarea şi perfecţionarea ideilor.
Se evocă surse posibile de ajutor sau opoziţie; se identific paşii unei posibile implementări.	Găsirea acceptării AF	Soluţiile cele mai promiţătoare sînt pregătite pentru acţiune şi se stabilesc planuri concrete pentru implementarea soluţiei.



Divergenţă şi convergenţă în CPS

Figura 7. Divergenţă şi convergenţă în CPS

Cu ajutorul modelului CPS un individ îşi rezolvă o problemă, ajutat de un grup (grupul de resurse) pilotat de un facilitator (expertul, în această metodologie).

1. Identificarea situaţiei problematice, a „zonei de interes" (MF – Mess Finding). „Clientul", persoana interesată să-şi rezolve creativ o problemă, listează pe tablă provocările, la solicitarea facilitatorului: „Gîndeste-te la oameni, locuri, planuri, procese, produse". „Ţine seama de: forţe, puncte slabe, speranţe, preocupări", „Enumeră situaţii dezirabile («N-ar fi minunat dacă... ?»); obstacole existente («N-ar fi îngrozitor dacă... ?»)". Este subetapa divergentă. Pentru selectarea unei singure provocări, convergenţa, facilitatorul propune o serie de criterii (estimative, necuantificabile), cu care va fi confruntată fiecare zonă problematică *(Figura 7)*.

Proprietatea indică gradul în care problema îmi aparţine şi ca atare voi avea puterea de decizie în rezolvarea ei: *influenţa* – are clientul suficientă autoritate şi capacitate de a lua decizii în această problemă? (da, probabil, nu); *interesul* – „Vrei cu adevărat să te angajezi la un efort sistematic pentru rezolvarea acestei provocări?", „Cît de mult eşti *tu* interesat, cît de importantă este problema pentru *tine*?" (da, probabil, nu); *imaginaţia* – „Cauţi ceva într-adevăr nou şi semnificativ?" (de obicei da). ***Receptivitatea la soluţii**: familiarizarea* (da, relativ, nu); *importanţa* (nu, relativ, da, foarte); *urgenţa* – cîte presiuni sînt exercitate asupra ta pentru a trece la rezolvarea provocărilor? (da, nu); *direcţia*: dacă nu intervii, care se agravează, care se rezolvă de la sine? (spre mai bine; la fel, spre mai rău).

Tabelul 14. Criterii pentru selectarea situaţiilor-problemă

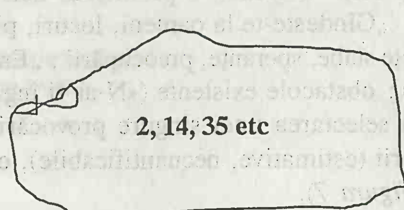
Situaţii problematice posibile	Proprietatea			Receptivitatea la noi soluţii				Stabilirea priorităţii (mare, medie, slabă)
	Influenţa	Interesul	Imaginaţia	Familiar?	Important?	Urgenţa	Direcţia	

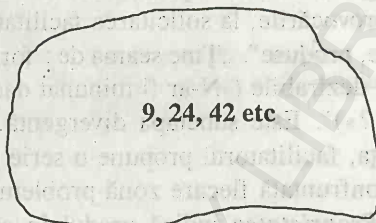
2. Identificarea datelor – DF (*„Ce* ştiu, cred, simt *şi mă intrigă în legătură cu...")*. Pot fi culese cinci categorii de date: **informaţie** (oameni, locuri, situaţii, ştiri, procese, produse specifice etc.); **impresii**; **intuiţii** senzoriale; **emoţii** şi rememorare, evenimente specifice etc.); **impresii**; **intuiţii** senzoriale; **emoţii** şi **sentimente**; **întrebări**. Facilitatorul scrie pe tablă ceea ce dicteaza clientul, ajutat de către facilitator şi grup prin întrebări de tipurile: **Cine?** *Cine e implicat în situaţia dv.? Cîţi sînt implicaţi? Cine hotărăşte?* **Ce? Care?** *Care este istoria ei? Ce te-a împiedicat? Ce dorinţe şi speranţe ai? La ce te-ai gîndit deja, ce ai făcut? Care ar fi produsul (rezultatul) ideal pentru tine?* **Unde? Cînd?** *Cînd survine situaţia? De cînd lucrezi acolo? Cînd ai vrea să se producă situaţia?* **De ce?** *De ce ar putea fi utilă? De ce nu ai intervenit pînă acum? De ce te preocupă?* **Cum?** (pentru a recunoaşte acţiunile anterioare, evenimente care survin şi paşi ce trebuie făcuţi).

Din această subetapă convergentă începe utilizarea tehnicii numită „zonele fierbinţi". Secondat de grup şi facilitator, clientul selectează (prin marcare) itemii care

i se par mai importanţi. Cu o intervenţie mai consistentă a grupului, clientul grupează itemii selecţionaţi în 3-6 categorii („zone fierbinţi") şi le intitulează :

„Zone fierbinţi" – convergenţă





„Titlul zonei" : .... **„Titlul zonei" :** ....

Convergenţa continuă cu : opţiunea pentru un număr mai limitat de „zone fierbinţi" (clientul) ; combinarea acestora într-o singură variantă (clientul + grupul) ; reformulări (prin diferite tehnici, cea mai frecventă fiind parafrazarea) şi, în sfîrşit, opţiunea pentru o singură reformulare (clientul).

3. Identificarea problemei (PF – Problem Finding) se realizează după acelaşi algoritm divergent – convergent, cu respectarea criteriilor pe care trebuie să le întrunească o problemă pentru a fi „creativă" (divergentă, clară, bine delimitată, „proprie" şi nu convergentă, ambiguă, de decizie, arborescentă, soluţie la o altă problemă). Clientul, instructorul şi grupul listează enunţuri, care încep cu : „Posibilităţi de a ..." (Cine / Ce să facă / Ce să rezulte), „Cum aş putea... ?", „În ce feluri aş putea... ?". În final se obţine un singur enunţ – problema creativă. Aceasta mai trece prin cîteva reformulări (de exemplu, se segmentează fraza şi fiecare unitate semantică primeşte sinonime ; ulterior se reconstituie enunţul, pe baza sinonimelor preferate de client).

4. Identificarea ideii (IF – Idea Finding). În subetapa divergentă se utilizează oricare din metodele de generare a ideilor cunoscute, metode de stimulare a inspiraţiei, în funcţie de preferinţă şi adaptarea cu problema. Pentru convergenţă se poate realiza o primă selecţie prin simpla apreciere intuitivă a „ideilor fericite / inspirate", care apoi sînt evaluate prin tehnicile care se utilizează şi în etapele 1, 2 şi 3 sau prin oricare altele, inclusiv matricele.

5. Identificarea soluţiei (SF – Solution Finding). Ideile reţinute devin aplicabile numai după ce sînt trecute prin *furcile caudine*, care se construiesc acum : elaborarea criteriilor de evaluare. Acestea vor fi folosite pentru a *lista, selecta* şi *susţine* o soluţie finală. La criteriile : *cost* („Cît de mult este prea mult ?"), *timp, fezabilitate* („Poate fi realizată această idee ?", „Va merge ?"), *utilitate* se vor adăuga *criterii proprii* (relevante, clare, concise şi consecvente).

Selectarea criteriilor de evaluare se va face fie intuitiv, fie prin raportarea la diferite grile, fie după demersul utilizat în etapele 1, 2 şi 3, atunci cînd lista este mai lungă. În vederea abordării etapei următoare, se face listarea soluţiilor acceptate.

6. Identificarea acceptării (AF – Acceptance Finding) de către ceilalţi urmăreşte să genereze idei de a promova o *implementare* cu succes a celei mai promiţătoare soluţii. Rezultatul acestei faze este un *plan de acţiune*. Divergenţa constă în : a) listarea, pentru

fiecare soluţie, a surselor de sprijin / **factori favorizanţi** („*Cine* / *Ce* va ajuta la implementarea ideilor? *De ce* aveţi nevoie de ajutor? *Cînd*? *Unde*? *Cum* aţi putea mări *şansele de succes*?") şi a surselor de rezistenţă / **factori frenatori** („*Cine* / *Ce* ar putea frîna succesul? Ce *obstacole* apar? Ce *lucruri* ar putea împiedica implementarea? Ce ar putea să eşueze?"). Sînt depistaţi **factorii de mai mare importanţă** („Dintre factorii favorizanţi, care au şanse mai mari de a fi implicaţi? În ce va consta ajutorul lor? Ce se întîmplă dacă nu vor putea? Dintre factorii frenatori, care au şanse mai mari de a surveni? Cum ar putea fi preveniţi? Ce facem dacă ei apar cu adevărat?"). După selectarea intuitivă a soluţiei definitive, se redactează planul de acţiune (*Tabelul 15*).

Tabelul 15. Planul de acţiune

Durata	Acţiunea	Cine?	Cînd?	Unde?	De ce?	Ce?	Cum?
24 de ore	....						
Curînd	....						
În viitor	....						

Ultima focalizare / convergenţă se realizează cu ajutorul unei Liste de bifare (*Check-list*) pentru implementarea sau difuzarea inovaţiei. Lista poate cuprinde itemi ca: avantajul, compatibilitatea, testabilitatea, observabilitatea, complexitatea, alte întrebări pentru a facilita acceptarea planului.

CPS, procesul de Rezolvare Creatoare a Problemelor este un cadru cu suficientă elasticitate, aplicabil în orice situaţie de viaţă, muncă, joc, cercetare, organizare, relaţii psiho-sociale. În absenţa facilitatorului, expert în conducerea şedinţelor de rezolvare creativă a problemelor, se poate încerca parcurgerea individuală a procesului.

2. CÎTEVA METODE ŞI TEHNICI DE REZOLVARE CREATIVĂ A PROBLEMELOR

Metodele şi tehnicile numite „de creativitate" sau „creative" sînt utilizate în două **scopuri**: *pragmatic*, de rezolvare efectivă a unei probleme într-un mod mai original şi *educativ*, de dezvoltare a aptitudinilor persoanei, aptitudini care participă la procesul de soluţionare creativă. În acest al doilea scop ele sînt utilizate ca pretext de antrenament, ca exerciţii sau training fie în instituţiile de învăţămînt (şcolare sau de învăţămînt superior), fie în organizaţiile (întreprinderi, instituţii) care vor să valorifice potenţialul creativ al unor angajaţi.

În pofida prejudecăţii că metodele şi tehnicile creative intervin doar în etapa de generare, imaginare, producere a ideilor, cu alte cuvinte în clasica fază a „inspiraţiei", acestea sînt utilizabile în **toate stadiile** procesului de rezolvare creativă a situaţiilor cu care ne confruntăm, începînd cu depistarea şi definitivarea formulării problemei şi terminînd cu strategia de implementare a soluţiei.

În funcţie de orientarea metodelor, fie spre emiterea unei plaje largi şi diverse de variante, idei, fie spre filtrarea şi selectarea uneia singure din oferta diversă, acestea sînt, respectiv, *divergente* sau *convergente*. În fiecare stadiu al procesului de rezolvare a unei probleme se succed aceste două tipuri de metode: divergente-convergente.

Cea mai simplă şi cunoscută clasificare a metodelor divergente le separă în metode *psihologice*, sau intuitive sau imaginative, pe de o parte, şi metode *analitice* sau raţionale, numite şi de concasare (sfărîmare, divizare a problemei în părţile componente, pentru a fi apoi abordate pe rînd), metode care au în comun faptul că recurg la listarea, enumerarea de elemente corelate cu problema. Aceste liste pot fi folosite ulterior ca sprijin în direcţionarea succesivă a atenţiei spre toate aspectele relevante, acoperind întreaga arie problematică (este cazul metodelor analitice care lucrează cu o singură listă), sau pentru a alcătui matrici bi / tridimensionale. Pătratele sau căsuţele acestor matrici au acelaşi scop de baleiere prin toată problematica, urmînd ca metodele imaginative să preia căutarea propriu-zisă de idei.

În cele ce urmează vom prezenta cîteva din metodele şi tehnicile mai larg utilizate şi cu aplicabilitate în şcoală: *brainwriting* (brainstorming scris), *brainsketching* (brainstorming cu schiţe), BBB şi MATEC în două variante.

2.1. Brainwriting (Brainstorming scris)

Este o metodă (VanGundy, 1988, p. 132) foarte agreată de toţi cei care au cunoscut-o. Aşa cum arată numele, este o variantă a metodei brainstorming (Osborn, 1957), bine cunoscută publicului, astfel încît nu o mai prezentăm acum (vezi şi Stoica, 1983, pp. 180-187). Reamintim doar ideea de bază şi regulile acestei metode.

Esenţa brainstormingului constă în separarea intenţionată a actului imaginaţiei de faza gîndirii critice, obiective, raţionale. De aici şi-a dobîndit el o altă denumire: evaluarea amînată / suspendată (sau suspendarea evaluării). Pe scurt, iată regulile brainstormingului de grup:

1. **Nu criticaţi** ideile celorlalţi, **nu vă autocenzuraţi** ideile!
2. Daţi frîu liber **imaginaţiei**!
3. Produceţi un **număr** cît mai mare de idei!
4. **Preluaţi ideile** celorlalţi şi perfecţionaţi-le!

În varianta scrisă a brainstormungului de grup se împarte clasa în grupe de atîţia elevi, cîţi pot avea acces direct la o foaie din mijlocul mesei. Fiecare participant are în faţă o foaie albă (în centrul mesei există una suplimentară).

Se enunţă problema.

Fiecare scrie pe foaia lui o idee.

Cel care a terminat primul înlocuieşte foaia de pe masă cu foaia lui şi scrie altă idee, pe foaia luată de pe masă.

Între timp, altul a terminat şi face acelaşi lucru cu foaia de pe masă, pe care găseşte, de această dată, o idee. El trebuie să adauge altă idee, inspirîndu-se, eventual, de la ceea ce găseşte pe foaie. Dacă doreşte, poate să continue ideea celuilalt. Jocul continuă în acest mod pînă cînd profesorul decide încetarea lui.

Avantaje:

- Mai *profund* decît brainstormingul oral.
- Îndrăznesc şi cei *timizi*.
- Se respectă ritmul celor *lenţi*, care au posibilitatea să participe la această acţiune de grup.

2.2. Brainsketching (Brainstorming cu schiţe)

1. Se discută problema cu toţi cei de faţă, pentru a o înţelege. Se evită cu grijă sugerarea de soluţii în această fază (VanGundy, 1988, p. 131).
2. Clasa se constituie în grupe de cîte 4-6 persoane.
3. Fiecare copil desenează o schiţă a modului în care vede el rezolvarea problemei. Se lucrează individual, în tăcere, 5-10 minute.

4. În cadrul fiecărui grup se deplasează foile spre vecinii din dreapta, cîteva runde. Fiecare modifică sau completează, dacă vrea.
5. Schiţele sînt colectate şi evaluate.
6. Se poate selecta o schiţă, iar grupul dezvoltă soluţia finală, la nevoie luînd şi elemente din alte schiţe.

Avantaje :

- Sînt cumulate valenţele muncii individuale cu cele ale efectului de grup.
- Metoda este laborioasă şi duce la idei aprofundate.

2.3. Metoda „BBB" (Batelle-Bildmappen-Brainwriting) (Cunoscută şi sub numele de Mapa de imagini)

1. Se citeşte problema în faţa clasei (VanGundy, 1988, p. 130).
2. Se face purjarea (vezi metoda brainstorming), prin care cei care cunosc vreo soluţie deja în uz la problema ridicată, o menţionează. Profesorul face o listă pe tablă cu soluţiile cunoscute.
3. Brainstorming oral cu clasa.
4. Se prezintă clasei o imagine.
5. Brainstorming individual (în tăcere) inspirat de imagine, prin care se îmbunătăţesc ideile din brainstormingul oral ori se propun altele. Fiecare participant notează ideile pe foaia din faţa sa.
6. Cîţiva voluntari citesc cu voce tare ideile lor.
7. Clasa discută pentru a găsi şi alte variante.

Avantaje :

- Este valorificată asociaţia mintală liberă a fiecărui individ.
- Stimularea reciprocă a ideilor celorlalţi.
- Este evitat blocajul unor elevi, care nu lucrează bine *faţă-în-faţă*.

2.4. Metoda SCAMPER

Metoda constă în utilizarea unor întrebări care se adresează problemei noastre, cu rolul orientării atenţiei într-o paletă cît mai largă de direcţii. Întrebările nu sînt standard, nici specifice. Orice întrebare poate aduce „lozul cel mare" în materie de idei. Esenţial este ca, la problema noastră, să adresăm cît mai multe întrebări, în ciuda impresiei de moment că nu au nici o relevanţă pentru subiectul în discuţie.

S SUBSTITUIRE	Altă persoană, altceva, alte ingrediente, materiale, proces, forţă, loc, abordare, ton al vocii.
C COMBINARE	Amestec, aliaj, o grupare, un ansamblu. Să combinăm elementele ? Să combinăm scopurile ? Să combinăm solicitările ? Să combinăm ideile ?
A ADAPTARE	Ce seamănă cu asta ? Ce idee sugerează ? Au existat situaţii asemănătoare ? Ce aş putea copia ? Pe cine aş putea egala ?
M MODIFICARE	Să mărim ? Ce să adaptăm ? Să micşorăm ? Ce să eliminăm ? O nouă mişcare (întoarcere, răsucire) ? Să schimbăm semnificaţia, culoarea, mişcarea, sunetul, ordinea, forma, conturul ? O frecvenţă sporită ? Mai puternic ? Mai lung ? Omis ? Inversăm directia ? Împrăştiem ?
P POSIBILITĂŢI UTILIZARE	Forma, greutatea sau structura ar putea sugera altă utilizare ? Noi metode de utilizare. Prin modificare îi putem da alte întrebuinţări ? Dar prin schimbarea contextului ?
E ELIMINARE	Renunţăm la ceva ? Mai puţine componente ? Condensat ? Mai jos ? Mai scund ? Mai luminos ? Minimalizăm ? Mai puţin ? Renunţăm total la el ?
R REORGANIZARE	Întoarcem ? Cu susul în jos ? Ce e cu extremele ? Inversăm rolurile ? Interschimbăm componentele ? Altă succesiune ? Schimbăm ritmul ? Schimbăm programul ? Inversăm cauza cu efectul ?

Notă : din orice cuvînt puteţi face un „SCAMPER". Chiar şi literele cuvîntului Scamper pot deveni iniţialele altor verbe :

De exemplu : S Scădere
C Colorare
A Ameliorare.

> ***Exerciţiu :***
> *Alegeţi orice problemă organizaţională, educaţională sau personală şi adresaţi-i, pe rînd, cel puţin 10 întrebări din SCAMPER. Notaţi răspunsurile. La sfîrşit selectaţi şi adaptaţi ideile aplicabile. Faceţi un plan de punere în lucru a acestora.*

2.5. Metoda MATEC (Matricea de îndepărtare creativă)

Varianta pentru inventarea unui nume / denumiri

Vom cunoaşte metoda (Sol, 1974, pp. 157-159) direct pe un exemplu.

Problema : *Biscuiteria franceză* (Dijon) doreşte să-şi schimbe numele. Specializată în vînzarea de biscuiţi către colectivităţi, ea vrea să-şi extindă activităţile, distribuind îndeosebi *alte produse* în timpul meselor, însoţite de *sfaturi privind pregătirea* acestora. Pentru aceste activităţi noi, ea apreciază că numele său comercial de *Biscuiteria*

franceză nu mai corespunde noii imagini de marcă pe care voia să o impună. Ea se decide să găsească alt nume şi pentru aceasta se adresează unei societăţi de sfaturi în creativitate.

Purjarea. În acest exemplu purjarea nu a identificat nici o altă denumire pentru *Biscuiteria franceză*. În schimb, pentru informarea dvs., vă propunem noi o sinteză a modalităţilor la care s-a dovedit că recurg oamenii pentru a-şi intitula o nouă sau reînnoită firmă, produs etc.

În practica curentă se recurge la una din cele 3 variante de mai jos (imaginaţia umană fiind infinită, pot exista şi metode inedite, pe care nu le-am inclus aici):

1. Preluarea numelui ca atare	*Numele* celui care: – a descoperit fenomenul (*raze Roentgen*) – a realizat (*motorul Diesel*) – a ctitorit (*Universitatea „Al. I. Cuza")*. Un *personaj* (literar, istoric, mitologic etc.) sau o personalitate reală (*Institutul de istorie A.D. Xenopol*, rubrica *Clio anunţă*, farmacia *Esculap*). *Locul*: *Valea Lungă*. *Elemente geografice*: forme de relief, rîuri, fluvii. *Produsul tipic* („specialitatea casei"): *Semănătoarea*, *Tractorul*, *Trei sarmale*. *Sugestie*: spălătoria *Nufărul*, dansurile *step*, *shake*. *Asemănare*: *trandafiri* (cîrnaţi).
2. O uşoară prelucrare a materialului de inspiraţie	*Anagrama* (şi *citirea inversă*): Petru Maior a devenit Mitru Perea; Budai Deleanu a devenit Leon(achi) Dianeu. *Iniţialele*: T.I.R, ABBA. *Primele silabe*: medicamente, TAROM, Impex.
3. Apelul la o metodă specială de inventare a unei denumiri	Metoda MATEC pentru inventarea unui nume nou.

Stabilirea profilului numelui:

Nr. ordine	Criteriul	Caracteristici dorite	Nota de importanţă	Caracteristici nedorite	Nota de importanţă
1.	Conceptul (Obiective)	Vînzarea de servicii Vînzarea de produse Vînzarea de biscuiţi	10 9 7		
2.	Semnificaţia	Serviciu Aliment pentru copii	10 8	Semnificaţia de biscuit	- 8
3.	Sugestia în mintea beneficiarilor	Forţa Dinamismul	10 9	Colectivitatea	- 6

Nr. ordine	Criteriul	Caracteristici dorite	Nota de impor-tanță	Caracteristici nedorite	Nota de impor-tanță
4.	Pronunție (memorare ușoară)	Franța Belgia Olanda, Germania, Țările Scandinave	10 9 7 7	Să nu dea loc la echivocuri argotice sau vulgare.	
5.	Beneficiarii	Administratori ai colectivităților. Copii Părinți	10 8 7		
6.	Morfologia	3-4 silabe 5-9 litere Un singur cuvînt	9 7 10		
7.	Imaginea oferită societății	Întreprindere dinamică. Întreprindere în slujba colectivităţilor pentru pregătirea mesei.	8 10		

Este studiat profilul numelui, după care intervine un grup de 4 persoane instruite în metodele de creativitate. Ele elaborează numele, făcînd apel la semantică, la tehnicile jocului verbal şi la identificare. Fazele parcurse sînt :

I. **Asociaţii primare**. Triere, selecţie.
II. **Asociaţii secundare şi asociaţii fonetice.** Triere, selecţie.
III. **Încrucişări ale asociaţiilor**, două cîte două (rezultînd 2.000 - 4.000 nume). Triere, selecţie.
IV. **Prezentarea numelor alese**. În exemplul nostru au fost create 4.000 nume. Trierile succesive le-au redus la 10, iar din acestea *Biscuiteria franceză* a reţinut ***NERGICO***.

*
* *

Metodele şi tehnicile de mai sus pot constitui bagajul operaţional al cadrului didactic în materie de educaţie a creativităţii elevilor, dar şi de inovativitate şi de rezolvare creativă a problemelor, sau pot constitui doar primele piese într-un inventar de metode mai larg. În timp, atitudinile şi metodele recomandate în acest volum vor deveni parte din felul cadrelor didactice de a aborda problemele profesionale şi personale.

Nr. de ordine	Criteriul	Caracteristici dorite	Nota de importanţă	Caracteristici nedorite	Nota de importanţă
4.	Provenienţa (zonă anume)	Franţa Belgia Olanda, Germania Ţările Scandinave	10 6 7 7	Să nu se încadreze echivoc într-un stil argotic sau vulgar	
5.	Asocieri (de care am inclus aici)	Administratorul colectivităţii Cap Pământ	10 8 7		
6.	Morfologia	2-3 silabe 5-6 litere Un singur cuvânt	6 7 10		
7.	Imaginea proiectată a societăţii	Întreprindere dinamică Întreprindere în slujba colectivităţilor pentru pregătirea mesei	8 10		

Este studiat profilul numelui, după care intervine un grup de 4 persoane instruite în metodele de creativitate. Ele elaborează numele, făcînd apel la semantică, la tehnicile jocului verbal şi la eficacitate. Fazele parcurse sînt :

I. Asociaţii primare. Triere, selecţie.

II. Asociaţii secundare şi asociaţii fonetice. Triere, selecţie.

III. Încrucişări ale asociaţiilor, două cîte două (rezultînd 2.000 – 4.000 nume). Triere selecţie.

IV. Prezentarea numelor alese. În exemplul nostru au fost create 4.000 nume. Trierile succesive le-au redus la 10, iar din acestea firma franceză a reţinut *NEROGICO*.

* * *

Metodele şi tehnicile de mai sus pot constitui bagajul operaţional al cadrului didactic în materie de educaţie a creativităţii elevilor, dar şi de conceptualizare şi de rezolvare creativă a problemelor, sau pot constitui doar primele piese într-un inventar de metode utilizate. În timp, utilizînd şi metodele recomandate în acest volum, vor deveni parte din stilul fiecărui cadru didactic de a aborda problemele profesionale şi personale.

ANEXE

ANEXA 1

Jocuri (exerciţii) pentru dezvoltarea creativităţii copiilor[1]

A. Exerciţii pentru preşcolari

Exerciţii pentru stimularea imaginaţiei

Reverie. Copiii se aşază cît mai comod pe scaune, închid ochii şi respiră o dată adînc, pentru a se linişti. Apoi lasă gîndurile să hoinărească – în orice timp, loc, în imaginaţie sau realitate. Sînt încurajaţi să simtă, să „miroase" orice, să „vadă" sau să „audă" orice. După 2 minute sînt opriţi şi un copil povesteşte ce i-a trecut prin minte.

- Apoi educatoarea întreabă dacă „Este cineva care a părăsit cu gîndul încăperea aceasta?" [Cei care ridică mîna sînt rugaţi să povestească] şi:
- „S-a gîndit cineva la ceva care nu poate fi adevărat?" [Cei care ridică mîna sînt rugaţi să povestească]

Desen şi muzică (Acest exerciţiu se va regăsi mai jos, în varianta pentru elevi)

- Copiii ascultă trei piese muzicale, privind o imagine oarecare pregătită de educatoare. Li se spune că la sfîrşit vor trebui să indice care din cele trei piese muzicale seamănă cel mai mult cu imaginea din ilustrată. „Explică de ce piesa aleasă de tine se potriveşte cel mai bine cu tabloul".
- „Pînă acum aţi văzut cum poate semăna muzica cu un desen. Acum veţi face voi cîte un desen care să se potrivească cu cîntecul pe care o să-l auziţi. În timp ce ascultaţi cîntecul, veţi începe să schiţaţi ceva la care vă face muzica să vă gîndiţi. Dar mai întîi închideţi ochii şi ascultaţi cu mare atenţie! Acum desenaţi. Dacă vreţi, puteţi colora desenul. După ce aţi terminat, explicaţi cum este legat desenul vostru de muzică".
  Acest exerciţiu este mai dificil. El se va face după ce copiii s-au antrenat în folosirea imaginaţiei. „Pentru acest exerciţiu va trebui să vă folosiţi din plin imaginaţia. Priviţi cu atenţie imaginile, în timp ce ascultaţi muzica". [Un fluture; un pinguin; trei maimuţe căţărîndu-se prin copaci; doi berbeci împungîndu-se; un uliu aterizînd în zbor; un rinocer alergînd; un bivol.] (vezi *Anexa* cu imagini)

---

1. O parte din exerciţii sînt preluate sau adaptate după Gordon & Poze, 1975; Torrance, 1975; Cunnington, 1969.

- Care dintre desene vi se pare mai potrivit cu muzica? Explicaţi ce anume din desenul ales de voi se potriveşte cu muzica ascultată.

Sunete ciudate. Exerciţiul este o adaptare a testului „Audio-caseta", elaborat de B. F. Cunnington (apud Barron, p. 36). Pe o casetă se înregistrează 4 sunete neobişnuite, care li se prezintă copiilor pe rînd, cu îndemnul de a le descrie în cuvinte în timp ce le ascultă.

Finaluri de povestiri. Educatoarea începe o poveste (imaginată de ea sau preluată din literatură) şi se opreşte la jumătate, după care le cere copiilor să o continue spre un final fie vesel, fie trist. Se poate continua în alte feluri un film binecunoscut de ei sau vizionat în comun.

Exerciţiu pentru stimularea imaginaţiei şi originalităţii

Pata de cerneală. Educatorul face o pată de cerneală pe o bucată de hîrtie şi îndoaie hîrtia. Le cere apoi copiilor să enumere 10 obiecte cu care se aseamănă pata de cerneală.

Exerciţiu pentru cultivarea fluidităţii gîndirii

Enumerări pe diferite criterii: Li se cere copiilor să numească toate obiectele dure (tari) şi colorate / mari şi rotunde etc.

Exerciţiu pentru cultivarea originalităţii gîndirii (inclusiv a fluidităţii)

Înlocuiri: Cum să te speli dacă nu ai apă? Cum să scrii dacă nu ai pix? Etc.

Metode educative. „Radu, de 6 anişori, obişnuieşte să bată copiii. Daţi mamei lui cîteva idei pentru a-l determina să se joace frumos".

Exerciţiu pentru cultivarea originalităţii şi capacităţii de elaborare

Design vestimentar. Imaginaţi şi desenaţi o uniformă specială pentru fetiţele / băieţeii din grădiniţa noastră. Acum desenaţi o uniformă pentru doamna educatoare.

Exerciţiu pentru cultivarea originalităţii şi abilităţii manuale

Hîrtia bună la toate. Li se dă cîte o hîrtie şi li se cere să facă ceva cu ea, orice (un avion, cornet, evantai, să o rupă în bucăţele, să deseneze pe ea etc.).

Exerciţii pentru cultivarea originalităţii, flexibilităţii şi fluenţei gîndirii

Sărbătoriri. Educatoarea le cere cît mai multe şi năstruşnice idei pentru: sărbătorirea zilei de naştere a unui coleg; a surorii / fratelui mai mic, serbarea de sfîrşit de an; întîmpinarea Crăciunului.

Consecinţe / Ce s-ar întîmpla dacă... Se propun fie situaţii din experienţa concretă a copiilor, fie ireale: ce-ar fi dacă ar veni în vizită şi ar trebui să încapă în sala lor de clasă toţi fraţii şi surorile lor mai mari; dacă obiectele ar pluti prin aer, sau, din bateria de teste E. P. Torrance, „ce s-ar întîmpla dacă animalele şi păsările ar putea vorbi ca oamenii?".

Denumiri pentru obiecte care vor fi inventate: pantofi care se lustruiesc singuri, pantofi care se leagă singuri la şireturi, roboţi care fac singuri curăţenie în casă etc.

Redenumiri ale unor obiecte, statute sociale etc., bine cunoscute copiilor: minge, televizor, educatoare, mamă.

Exerciţiu pentru cultivarea originalităţii, fluidităţii, flexibilităţii şi capacităţii de elaborare

Îmbunătăţiri: copiii enumeră toate modificările (adăugări, suprimări, transformări) pe care le-ar plăcea să le vadă în sala lor de clasă de la grădiniţă.

Păcăleli de 1 aprilie imaginate de copii, ingenioase şi distractive, nesupărătoare.

Exerciţiu pentru cultivarea capacităţii de elaborare

Desen. Copiii decupează cîte o gaură în hîrtie, apoi trebuie să deseneze ceva care să includă orificiul.

Exerciţiu pentru cultivarea sensibilităţii la probleme

Întrebări. Copiii sînt încurajaţi să pună educatoarei cît mai multe întrebări despre un obiect, fenomen, persoană: creion, foc, un vizitator, un obiect necunoscut adus de ea etc.

Exerciţiu pentru cultivarea rezistenţei la închidere

Sticla cu apă. „Ce am eu aici?". Este arătată o sticlă de 1 litru, conţinînd jumătate litru de apă. Educatorul insistă pînă obţine de la copii mai multe forme de exprimare, învăţîndu-i să nu se mulţumească cu primul răspuns care le vine în minte.

Răspunsuri posibile:

1. *O sticlă de lapte de 1 litru cu o jumătate de litru de apă în ea.*
2. *O jumătate litru de apă într-o sticlă golită de lapte.*
3. *O sticlă de apă pe jumătate goală.*
4. *O sticlă de apă umplută pe jumătate.*

Exerciţii pentru cultivarea capacităţii empatice şi de implicare („Implicarea" în terminologia metodei sinectice)

Să se poarte şi să spună ce simt: ca puii de pasăre într-un cuib strîmt, ca degetele în pantof, ca un cal în cîmp deschis.

Exerciţii pentru cultivarea încrederii în sine

Păsări / animale cunoscute. „Ridicaţi mîna cei care credeţi că aţi putea recunoaşte şi numi 7 specii de păsări". [Educatoarea numără cu voce tare mînuţele ridicate. Va face observaţia că nu toţi copiii au ridicat mîna, semn că nu toţi cunosc numărul respectiv de specii.]

– „Acum să vedem cîte specii cunoaşteţi în realitate: canar, papagal, găină, curcă, bufniţă, porumbel, vrabie, pupăză, raţă, fazan, cioară, vultur, gîscă, lebădă, pasărea-liră,

păun, struţ, barză, şoim, pescăruş, pelican, pinguin, ciocănitoare, cocor, rîndunică". [Educatoarea le prezintă imaginile unui număr de 25 de păsări, demonstrîndu-le că, de fapt, fiecare ştie mai mult decît crede şi îndemnîndu-i să aibă mai mult curaj şi încredere în sine.]

Exerciţii pentru cultivarea altor abilităţi creative

Conexiuni (legături / comparaţii)

Se începe printr-un *exemplu*: *Prin ce se aseamănă între ele furnicile şi camioanele ?*

1. Amîndouă pot duce obiecte mai grele decît ele.
2. Amîndouă cară obiecte dintr-un loc în altul.
3. Amîndouă se deplasează în coloană, una după alta.

Apoi li se cer copiilor conexiuni între: un puişor de găină şi o vacă etc.

[Se pot asocia fapte cu fapte – foc şi foame; fapte cu emoţii – furtună şi furie; emoţii cu emoţii – uimire şi nepăsare.]

Iată un exemplu de conexiune faptă – afectivitate: **exerciţiul** ***Nici un „Mulţumesc"***.

- Priviţi aceste imagini. Alegeţi-o pe cea care ilustrează cel mai bine *Nici un „Mulţumesc"*. [Prima imagine reprezintă un cîine în faţa farfuriei cu mîncare, mîrîind la băieţelul care se apropiase să-l privească cum mănîncă.] (vezi Anexa cu imagini)
- Tocmai i-ai dat mîncare unui cîine. El mîrîie la tine cînd te apropii să vezi cum mănîncă.

[A doua imagine: un pisoi se agaţă disperat de capul băieţelului care s-a căţărat după el în copac ca să-l salveze. În felul acesta pisoiul îl zgîrie pe băieţel pe faţă.] (vezi Anexa cu imagini)

- Ai observat un pisoi agăţat de o creangă înaltă a unui copac. El miaună speriat. Cînd te apropii ca să-l dai jos, te zgîrie.
- Care desen este un exemplu mai bun pentru *Nici un „Mulţumesc"*?
- Explică de ce ai ales acest desen.
- Aminteşte-ţi de o situaţie în care ai ajutat foarte mult pe cineva, dar nu ai primit *Nici un „Mulţumesc"*.
- Descrie cum te-ai simţit atunci.

Analogii pentru reinventarea unor obiecte

Li se spune copiilor că vor încerca să ghicească cum au fost inventate unele obiecte.

Exemplul nr. 1: „Mulţi inventatori celebri şi-au găsit ideile (s-au inspirat) din lumea plantelor şi animalelor. De exemplu, ştiţi cum arată un ac de seringă, cu care sora medicală ia puţin sînge pentru analize medicale. Cel care a făcut acul s-a inspirat de la ţînţar. Cum i-a venit ideea? Pentru că atunci cînd un ţînţar te înţeapă, el suge sînge prin nasul ca un tub foarte subţire, care seamănă cu un ac".

„În acest exerciţiu veţi fi mari inventatori. Inventatorii pot descoperi ideile în obiectele pe care le văd în jurul lor". Li se prezintă un grupaj de imagini, din care nu trebuie să lipsească o raţă pe apă şi un elefant, alături de care mai pot fi, de exemplu: un păianjen ţesîndu-şi pînza, un liliac (animal), un cuib cu cîteva ouă în el, un rechin, urme de tălpi umane desculţe.

– De la care obiect din imagine credeţi că a apărut ideea de barcă? Explică cum ţi-a venit ideea de „barcă".
– Ce animal din tablou v-ar fi putut inspira ca să inventaţi *aspiratorul*? De ce elefantul ţi-a dat ideea aspiratorului?

Comparaţii

„Cînd spui «Această minge albastră este mai mare decît cea cu mai multe culori», faci o comparaţie. Vei face acum cîteva comparaţii foarte interesante între două lucruri, apoi vei alege unul din ele. Cine este mai mare? 1. Un copil înalt şi gras? 2. Un tată slab şi scund? Explică de ce ai făcut această alegere". (vezi *Anexa* cu imagini)

Educatorul propune şi alte cupluri pentru comparaţie.

Găsirea factorului integrator: Copiii găsesc asemănările dintre entităţi aparent total diferite: elefantul şi bacteria; om-cal; crocodil-cravată; apă-foc.

Implicare şi analogie

Ursul. Fiecare copil îşi va imagina că este un urs urmărit de vînători, care vor să-l vîneze. (vezi *Anexa* cu imagini)

– Imaginaţi-vă că sînteţi ultimul urs din lume. Toţi ceilalţi urşi au fost ucişi. Acum pielea lor este întinsă pe duşumele sau atîrnă pe pereţi. Tu eşti urs şi ştii ce te aşteaptă dacă te prinde un vînător şi de aceea eşti foarte atent, în vreme ce păşeşti pe o cărare pe care o cunoşti bine. La ce te gîndeşti şi ce cauţi? Fii în locul lui! Fii ursul.
– Deodată zăreşti un vînător, înarmat cu o puşcă, ascuns după un copac. Vrea să te ucidă şi să-ţi vîndă pielea. Vînătorul îşi pune arma la ochi şi ţinteşte drept spre inima ta! Fii în locul lui! Fii ursul. Ce faci ca să te salvezi?
– De data aceasta ai scăpat, dar iată că pe urmele tale sînt mai mulţi vînători. Unde te ascunzi? Cum faci ca ascunzătoarea ta să nu fie descoperită de nimeni?
– Arată ce simţi cînd ştii că eşti ultimul urs. Ceea ce spui să fie atît de adevărat, încît cine va auzi să nu mai permită nimănui să vîneze urşi. Fii ursul!

Termometrul. Veţi pretinde că sînteţi lichidul dintr-un termometru. Un termometru este făcut dintr-un tub foarte subţire din sticlă, în care este turnat un lichid. De ce coboară lichidul cînd se răceşte? De ce urcă lichidul cînd se încălzeşte? (vezi *Anexa* cu imagini)

– Hai să încercăm să ghicim: imaginaţi-vă că vă aflaţi în patul vostru cald, într-o noapte geroasă. Focul s-a stins în sobă (caloriferul s-a răcit). Începe să-ţi fie frig; dar eşti prea somnoros ca să te dai jos din pat şi să mai pui o pătură deasupra. Te ghemuieşti şi te faci mic de tot, încercînd să te încălzeşti sau cel puţin să nu îngheţi mai tare. Acum imaginează-ţi că tu eşti lichidul din termometru. Mai înainte era cald şi plăcut, dar acuma s-a făcut frig. Fii lichidul din termometru! Ce simţi şi ce faci cu trupul tău lichid? Dacă un termometru se poartă ca şi tine, ce determină lichidul să coboare cînd se face frig?
– Acum o să aflăm ce face lichidul dintr-un termometru cînd se încălzeşte. Ca să putem ghici, să ne întoarcem în patul tău. E ger! Te-ai făcut un covrigel, încercînd să te încălzeşti. Dar iată în cameră se face foarte cald, e zăpuşeală. Ceea ce faci tu cu corpul tău cînd în cameră se face tot mai cald, se întîmplă şi cu lichidul din

termometru. Dacă e aşa, ce îl face pe acest lichid să se ridice în tubul de sticlă cînd se încălzeşte?

Scaunul. Cînd îţi imaginezi că eşti o altă fiinţă vie, te pui în locul ei. Încerci să simţi şi să te porţi în felul în care crezi că ar face fiinţa aceea. Dar dacă te-ai pune în locul unui obiect neînsufleţit? Ce-ar fi să te pui în locul unui scaun? [Copiii sînt îndemnaţi să examineze cîte un scaun].

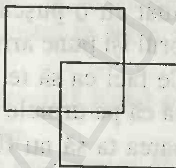
– Corpul tău ia forma scaunului. Picioarele şi mîinile tale au devenit picioarele scaunului, iar spatele este scaunul pe care se aşază oamenii. Eşti un scaun! Spune ce simte mijlocul corpului tău în timp ce pe el se aşază un om mare şi voinic? Dar un copil neastîmpărat? Ce simt picioarele tale cînd copilul se leagănă cu scaunul? Dar cînd aruncă scaunul? Fii scaun!

B. Exerciţii pentru elevii din ciclul primar

- **Cum aţi putea descrie această figură?**

Răspunsuri posibile:

1. Două pătrate care se suprapun parţial.
2. Două figuri în formă de L, care înconjoară un pătrat.
3. Trei pătrate.
4. Un dreptunghi împărţit în jumătate, cu cele 2 părţi zdruncinate.



Stimularea imaginaţiei prin muzică şi desen

- **Să desenăm muzica!**
- **Să desenăm muzica!**

1. Cum seamănă muzica cu o ilustrată? Acesta este subiectul acestui exerciţiu. [Copiii vor asculta citeva piese muzicale, privind o imagine cu un peisaj pregătită de învăţător.]
   – În timp ce ascultaţi, gîndiţi-vă care din piesele muzicale seamănă mai mult cu acest răsărit de soare *(din imagine)*.
   – Ce piesă muzicală ai ales? Încercuieşte piesa pe care ai ales-o.
   Prima A doua A treia
   – Explică de ce piesa aleasă de tine se potriveşte cel mai bine cu tabloul [În scris].
2. Pînă acum aţi văzut cum poate semăna muzica cu un desen. Acum veţi face voi cîte un desen care să se potrivească cu cîntecul pe care o să-l auziţi. În timp ce ascultaţi cîntecul, veţi începe să schiţaţi ceva la care vă face muzica să vă gîndiţi. Dar mai întîi închideţi ochii şi ascultaţi cu mare atenţie! Acum desenaţi. Dacă vreţi, puteţi colora desenul.
   – După ce aţi terminat, explicaţi cum este legat desenul vostru de muzică [În scris].

- **Să cîntăm desenele! (Partea I)**

[Acest exerciţiu este mai dificil. El se va face după ce copiii s-au antrenat în folosirea imaginaţiei.]

– Pentru acest exerciţiu va trebui să vă folosiţi din plin imaginaţia. Priviţi cu atenţie imaginile:

[Un fluture; un pinguin; trei maimuţe căţărîndu-se prin copaci; vîrfurile a doi munţi; doi berbeci împungîndu-se; un uliu aterizînd în zbor; un rinocer alergînd; un bivol.] (vezi *Anexa* cu imagini).

În timp ce veţi asculta muzica, priviţi din nou desenele.

– Care din desene vi se pare mai potrivit cu muzica? Încercuiţi-l.

– Explicaţi ce anume din desenul ales de voi se potriveşte cu muzica ascultată [în scris].

- **Să cîntăm desenele (Partea a II-a)**

Un copac este viu, dar el nu poate ţopăi de colo-colo ca un căţeluş. În acest exerciţiu vă veţi imagina că sînteţi un copac. Ca să vă vină mai uşor, priviţi imaginea de mai jos şi ascultaţi muzica.

[Imaginea reprezintă doi copaci bătuţi de un vînt puternic spre dreapta, iar de unul este agăţat un băieţel, care se ţine cu ambele mîini să nu fie luat de furtună, ajungînd astfel să fie suspendat într-o poziţie paralelă cu solul]. (vezi *Anexa* cu imagini).

– Imaginează-ţi că eşti unul din copacii din imagine. Ia te uită ce-ţi face furtuna puternică!

– Începe să scrii în timp ce asculţi muzica.

– Imaginează-ţi că tu eşti copacul, iar muzica este furtuna. Fii copac! [în scris].

Comparaţii

Cînd spui „Acest măr roşu este mai gustos decît cel verde", faci o *comparaţie*.

Vei face acum cîteva comparaţii foarte interesante între două lucruri, apoi vei alege unul din ele.

– Care desert este mai bun?
1. O lămîie peste care torni mult zahăr?
2. O banană acră, de asemenea îndulcită cu zahăr?
Încercuieşte alegerea ta şi explică de ce ai făcut această alegere [în scris].

– Cine este mai mare?
1. Un copil înalt şi gras?
2. Un tată slab şi scund de statură?
Încercuieşte alegerea ta şi explică de ce ai făcut această alegere [în scris].

– Ce crezi că ar fi mai bine să fii?
1. Un crocodil care să trăiască între gheţari?
2. Un urs polar care să trăiască în Africa?
Încercuieşte alegerea ta şi explică de ce ai făcut această alegere [în scris].

– Cine ar trăi mai mult?
1. O pasăre care se teme să zboare?
2. Un peşte care se teme să înoate?
Încercuieşte alegerea ta şi explică de ce ai făcut această alegere [în scris].

- Folosiţi cele mai sugestive comparaţii pentru a vă **caracteriza** propria persoană, sub cele mai diferite laturi : biologică, intelectuală, morală, profesională etc. De exemplu : „Sînt nestatornic precum «Zilele babei», încăpăţînat ca un ...".
- Sînteţi la un concurs. Vi se cere să **reprezentaţi prin desen** o noţiune abstractă, de exemplu cuminţenia sau obrăznicia. Cum aţi reprezenta voi cuminţenia ?
- **Imaginaţi** un nou joc pentru copii. Aveţi toată libertatea : joc de mişcare, sau hîrtie – creion, cu diferite obiecte etc.
- **Imaginaţi** şi desenaţi o uniformă specială pentru elevii din şcoala noastră.
- Dacă într-o încăpere este un **surd**, cum l-aţi putea anunţa că doriţi să intraţi în camera lui ?
- **Cărţi de vizită.** Enumeraţi cel puţin 10 profesiuni. Imaginaţi, pentru fiecare, cîte : o firmă şi/sau o carte de vizită care să sugereze profesiunea, fie printr-un desen, fie prin numele persoanei respective.
- **Antonime.** Înlocuiţi, într-o poezie, fiecare substantiv prin antonimul său (de exemplu iubire cu ură) şi gîndiţi-vă la ce este original în ceea ce a rezultat.

Exerciţii de decondiţionare

Decondiţionarea înseamnă desprinderea de modul obişnuit de a vedea, a face, de a fi, descoperind lumea cu alţi ochi.

În domeniul percepţiei :

- Priviţi timp de 3 minute un obiect familiar, apoi descrieţi-l în ansamblu şi în detaliu.
- Închideţi ochii şi concentraţi-vă timp de un minut asupra zgomotelor.
- Beţi puţină apă ca şi cum ar fi pentru prima dată cînd gustaţi acest aliment.
- Pipăiţi, cu ochii închişi, un stilou, o brichetă, ceva mic şi redescoperiţi-i toate detaliile : formă, tuşeu, culoare, greutate etc.

În domeniul comunicării :

- Oferiţi cadouri imaginare, fanteziste (de exemplu un covor zburător). Ce cuvinte rostiţi ?
- Prezentaţi-vă celorlalţi ca pe un obiect (sau fruct, maşină etc.) sau personaj imaginar. Exemplu : „Sînt un autobuz" – şi descrieţi-vă ca pe un autobuz.

În domeniul concentrării :

– Îmbrăcaţi o jachetă, concentrîndu-vă asupra tuturor mini-actelor în care se descompune această operaţie.

Exerciţii pentru demonstrarea inerţiei stereotipului

- Eliminaţi opt litere din :

  CORPTLETITERAE

  Ce cuvînt aţi obţinut ?

  [Se elimină literele care alcătuiesc cele două cuvinte şi rămîne CRETA]
- Poliţia a pătruns în şcoala de sport în care se aflau 4 luptători de lupte greco-romane şi au mai prins ultimele cuvinte ale muribundului : „El a făcut-o". Ei au arestat pe

loc unul din luptători. Cum de au ştiut pe care să-l aresteze? *(Răspuns: ceilalţi luptători erau femei).*

- Încrucişarea braţelor la piept / a palmelor în faţă. Se cere copiilor să încrucişeze braţele pe piept şi să observe care din ele este deasupra, stînga, sau dreapta. Apoi se cere inversarea, indiferent de poziţia iniţială. Acelaşi lucru se face şi cu palmele, puse una peste alta. *Comentariu: deprinderea de a aşeza un anumit braţ / mînă deasupra, indiferent dacă mîna dominantă este dreapta sau stînga, face incomodă cealaltă poziţie.*

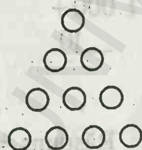
Exerciţii de gîndire convergentă

- O sferă de sticlă este expusă la soare. Cum s-ar putea face ca după o jumătate de oră partea dinspre pămînt să fie caldă? (*Răspuns: după 29 minute o răsturnăm*).
- Demonstraţi valabilitatea următoarei ecuaţii prin mutarea unui singur segment:

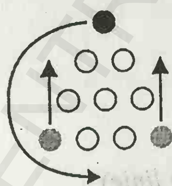
VII = I

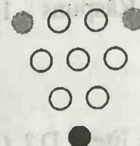
(*Răspuns: II – I = I*)

- Iată o piramidă alcătuită din 10 monede. Cum putem obţine o piramidă simetrică (în raport cu baza) deplasînd numai 3 piese?

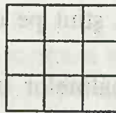


(*Soluţie: deplasăm piesa din vîrf, pe care o punem la bază; actualele extremităţi de la bază vor fi urcate lîngă actualele două de lîngă vîrf*).





- Alfred, care este aşezat în faţa lui Bernadette, îi spune: „Uite claia aia de fîn la aproximativ 1 km de aici. Îţi dau întîlnire acolo peste cîteva minute". Ei pleacă împreună şi totuşi Bernadette va ajunge la o oră după Alfred, fără să se fi oprit, fără să se fi rănit şi fără să fi întîlnit ceva în drumul său. Ce justifică întîrzierea sa? (*Răspuns: erau paraşutişti şi pe Bernadette a deviat-o un curent de vînt*).
- Doi indieni, unul mare şi unul mic, mergeau prin pădure. Ei seamănă între ei şi într-adevăr sînt rude. Indianul mic este fiul celui mare, dar indianul cel mare nu este tatăl celui mic. Care sînt raporturile dintre ei? (*Răspuns: mamă şi fiu / fiică*).
- Ce cifre trebuie să înscrieţi în pătratele de mai jos, astfel încît suma pe orizontală, pe verticală, cît şi cele două diagonale să fie de fiecare dată 15?



Răspuns :

6	*1*	*8*
7	*5*	*3*
2	*9*	*4*

- Cum poţi să introduci o pară într-o sticlă ? / Un bostan într-o damigeană ? (*Răspuns : duci sticla la copac şi introduci în ea floarea, din care se va dezvolta fructul direct în vas*).
- **Calcul :**

  Ce număr este acesta ? 1.000+
  Dacă adaug 40, cît face ? 40+
  Dacă adaug 1.000, cît face ? 1.000+
  Dacă adaug 30, cît face ? 30+
  Dacă adaug 1.000, cît face ? 1.000+
  Dacă adaug 20, cît face ? 20+
  Dacă adaug 1.000, cît face ? 1.000+
  Dacă adaug 10, cît face ? 10
  Răspuns greşit = *5.000*
  (*Răspuns corect* = *4.100*)
- Cîte degete ai la o mînă ? Răspuns = 5
  La două mîini ? Răspuns = 10
  La 10 mîini ? *Răspuns greşit = 100.*
- Numeşte un fruct, o culoare, o pasăre. (*Răspuns frecvent, fără originalitate : măr, roşu, găină*).
- Dacă eu scriu : 2 4 6 8 10 14
  Ce urmează ? Răspuns : 16 18.
  Acum scriu :

  $$\frac{A..}{BC}$$

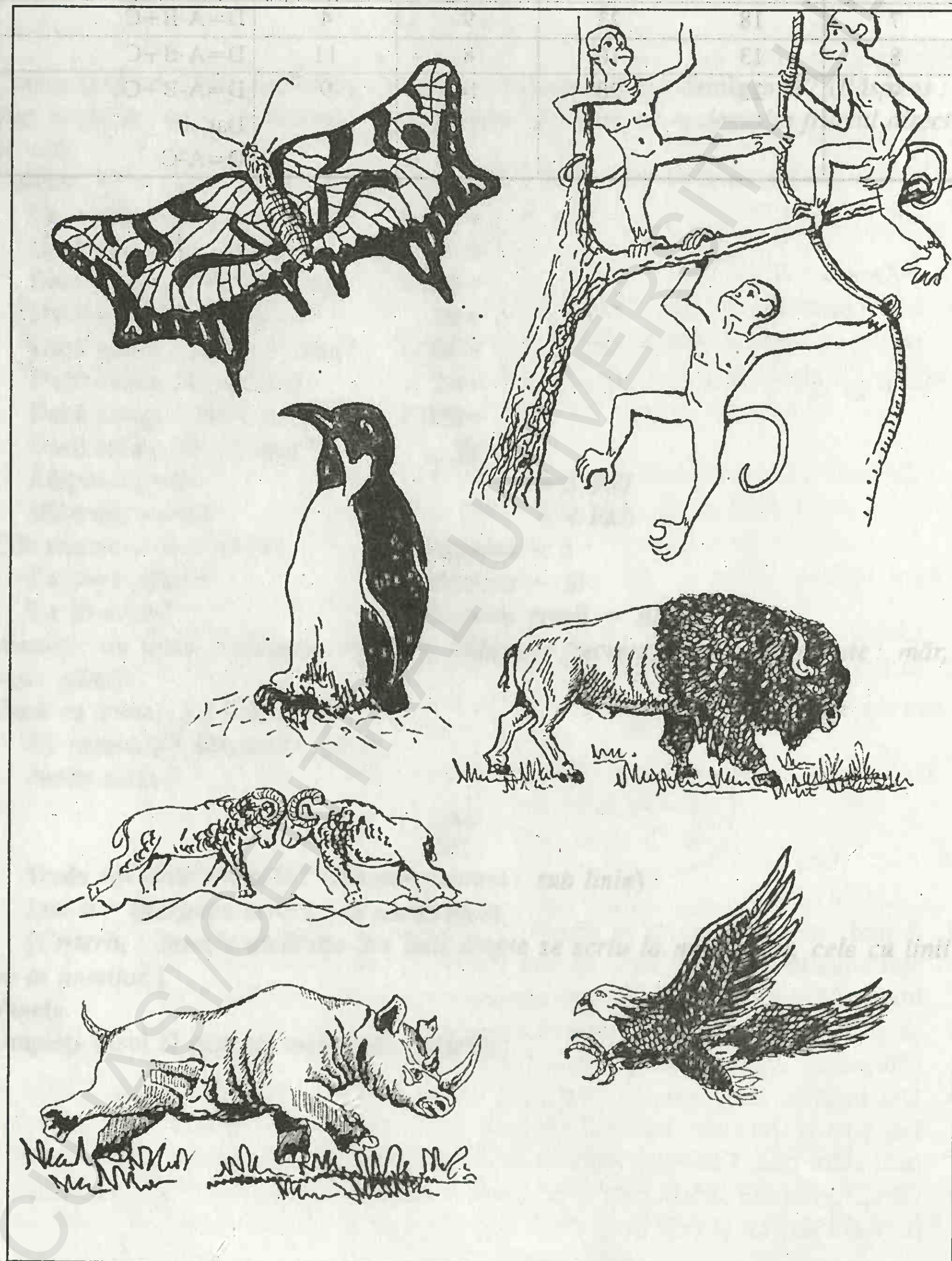
  Unde voi scrie litera D ? (*Răspuns corect : sub linie*)
  Dar E ? (*Răspuns corect : la numărător*)
  [*Criteriu : literele alcătuite din linii drepte se scriu la numărător, cele cu linii curbe la numitor.*]
- **Vasele.**
  Umpleţi vasul D prin cît mai puţine mişcări :

Problema	Vasul A	Vasul B	Vasul C	Vasul D	Soluția
1	10	7	5	8	D=A-B+C
2	20	25	11	6	D=A-B+C
3	14	3	2	13	D=A-B+C
4	18	10	7	15	D=A-B+C
5	11	8	6	9	D=A-B+C
6	12	9	7	10	D=A-B+C
7	18	23	9	4	D=A-B+C
8	13	10	8	11	D=A-B+C
9	23	28	14	9	D=A-B+C Dar și : D=A-C

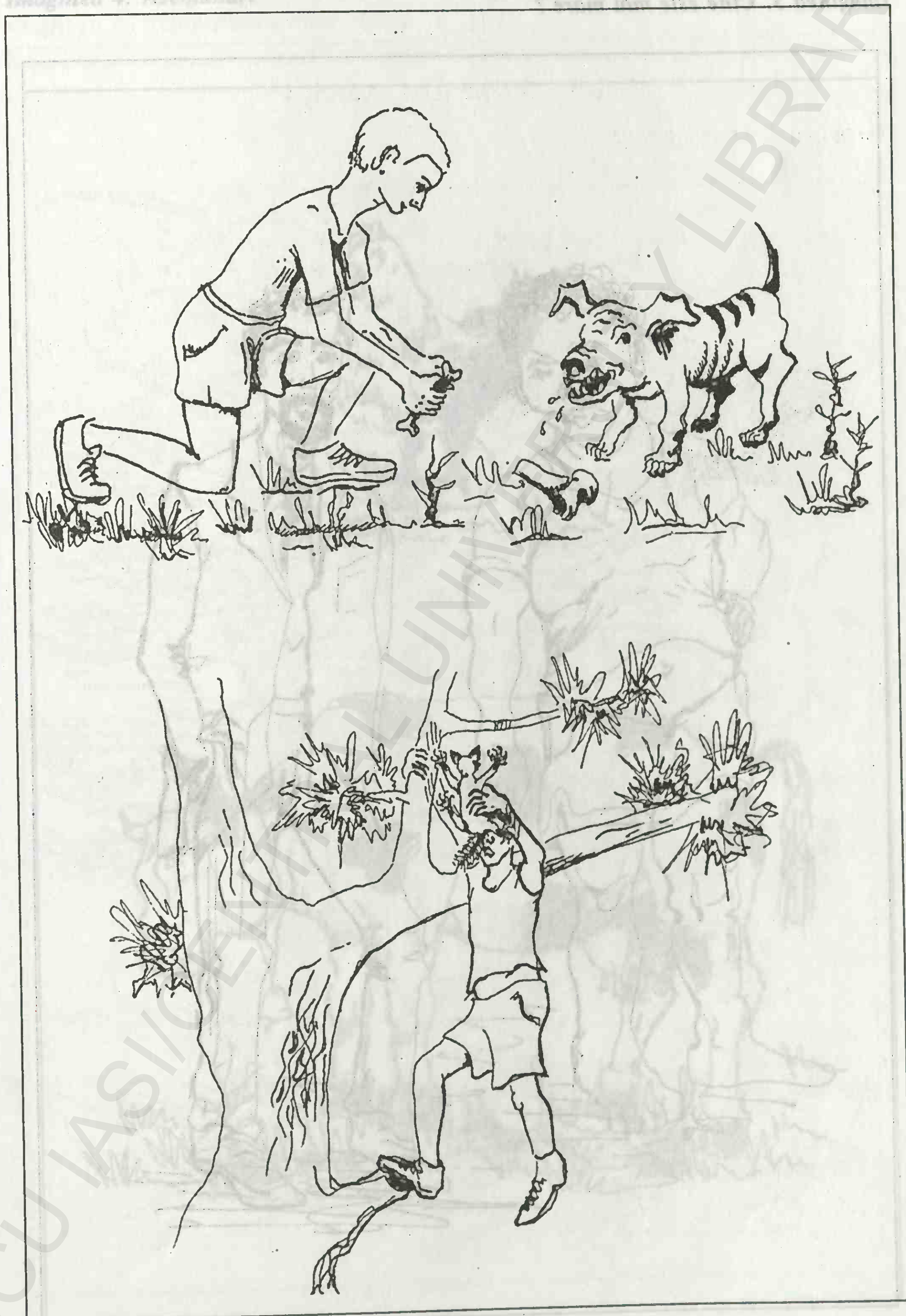
ANEXA 2

Imagini pentru exerciţii

Imaginea 1. Desen şi muzică



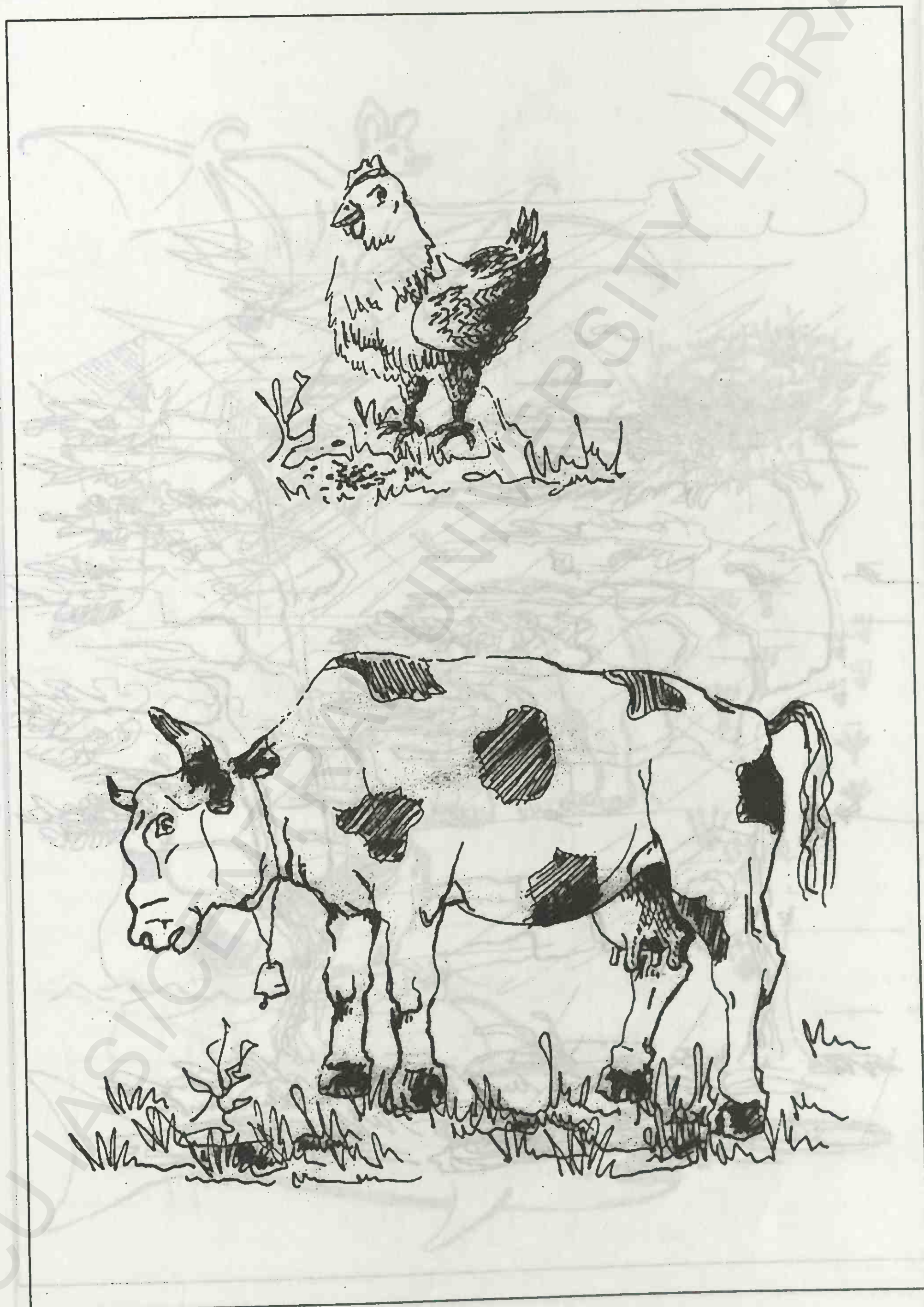
Imaginea 2. „Nici un mulțumesc".



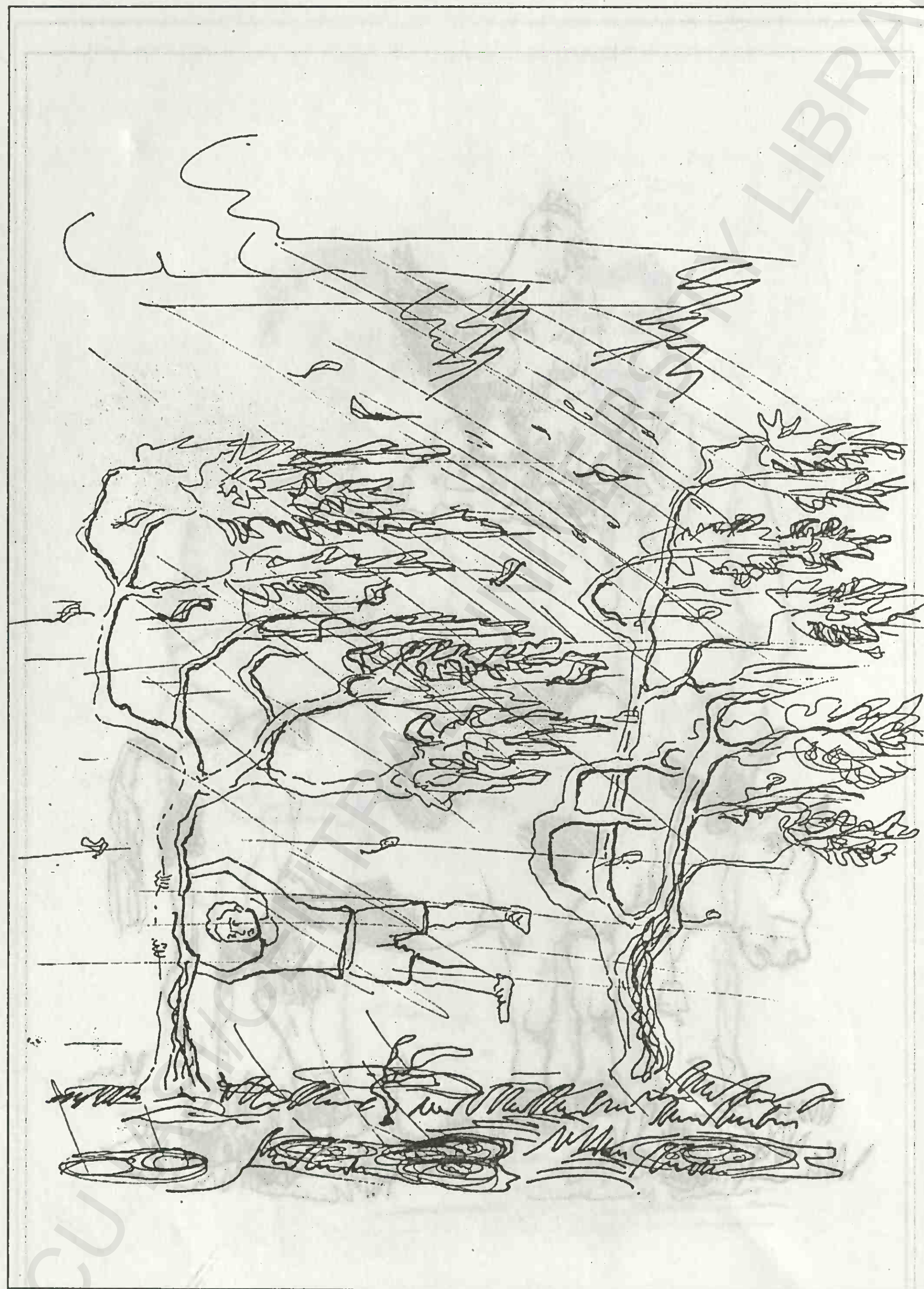
Imaginea 3. Cine este mai mare ?



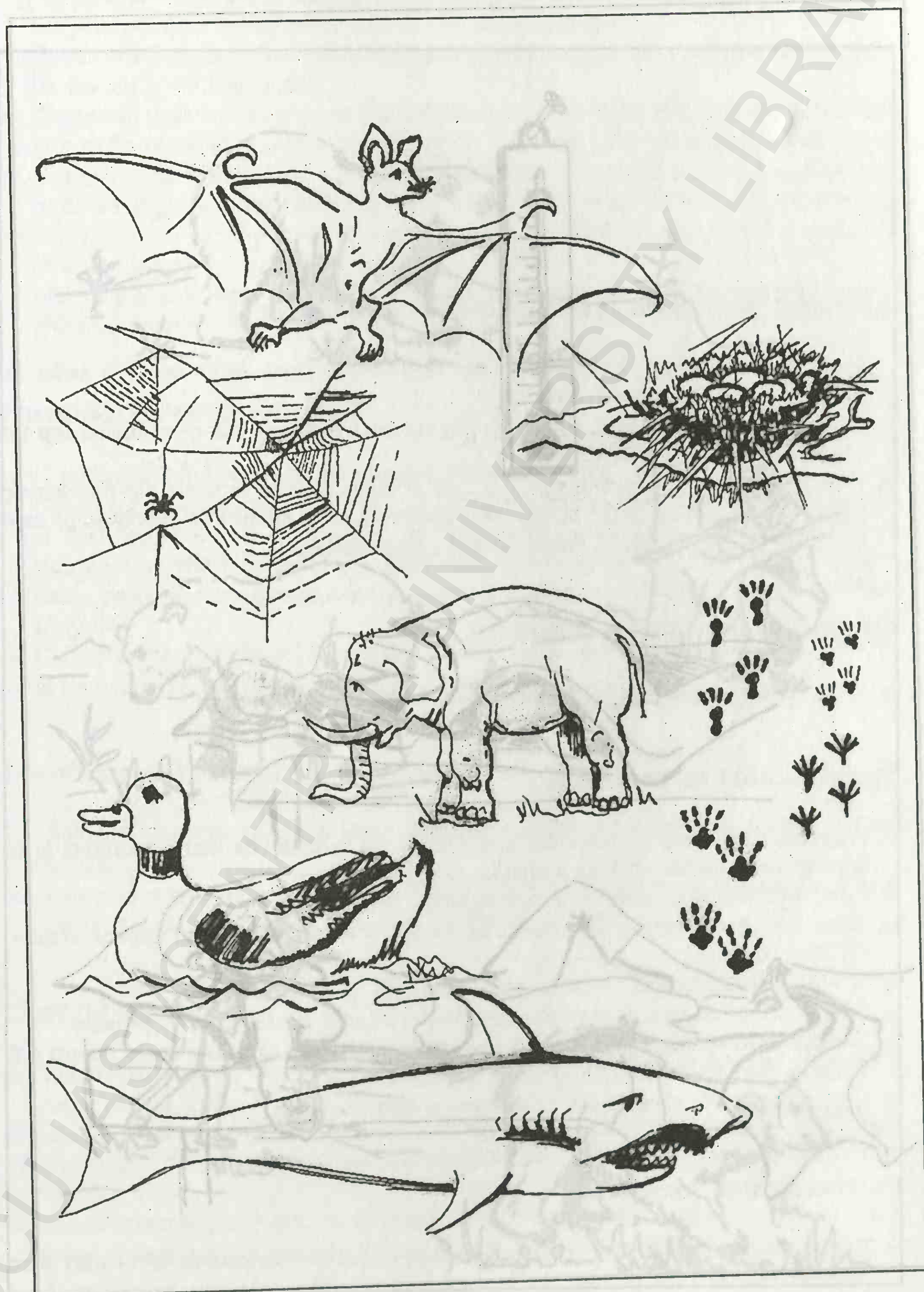
Imaginea 4. Asemănări



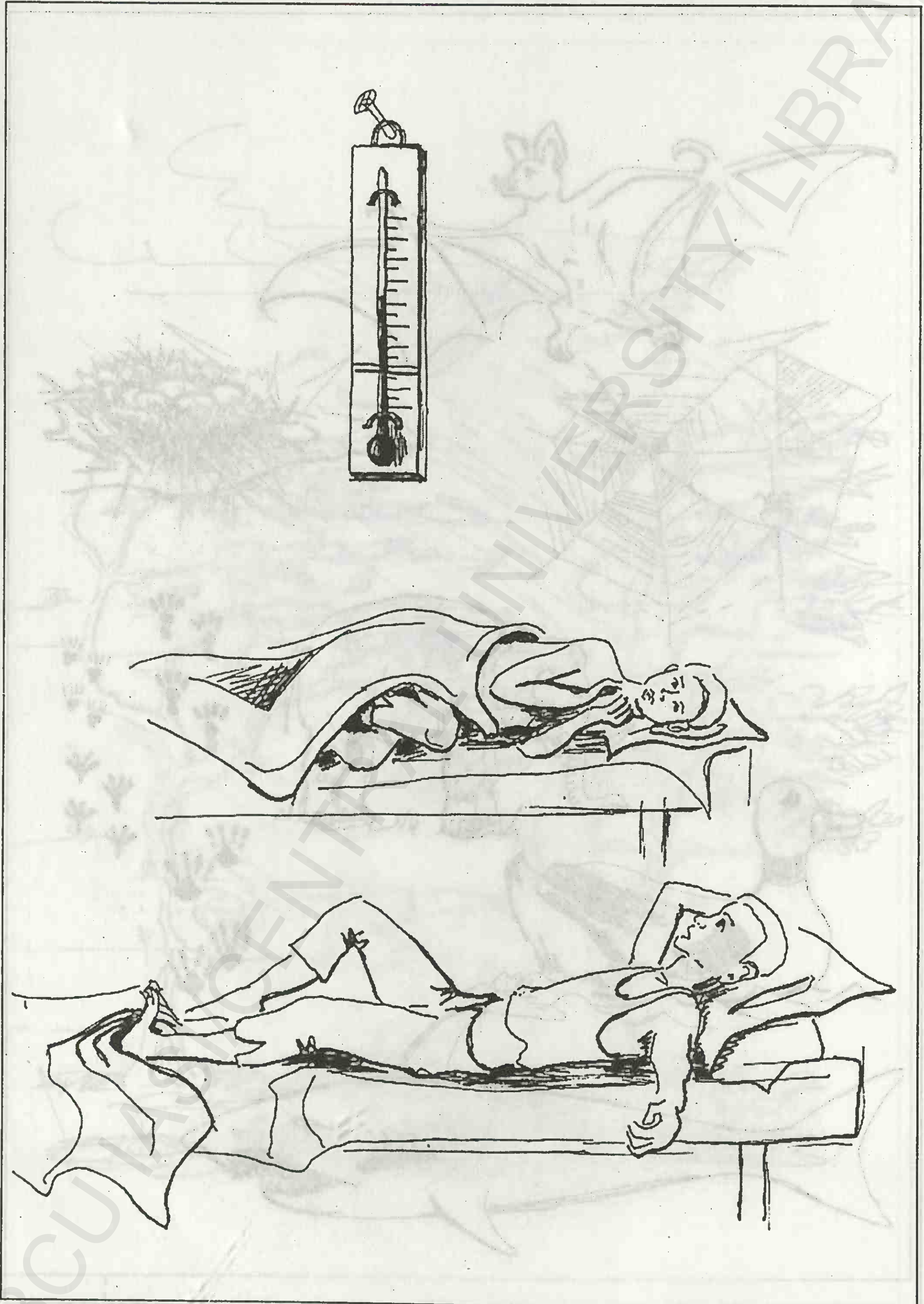
Imaginea 5. „Imaginează-ţi că eşti copacul”



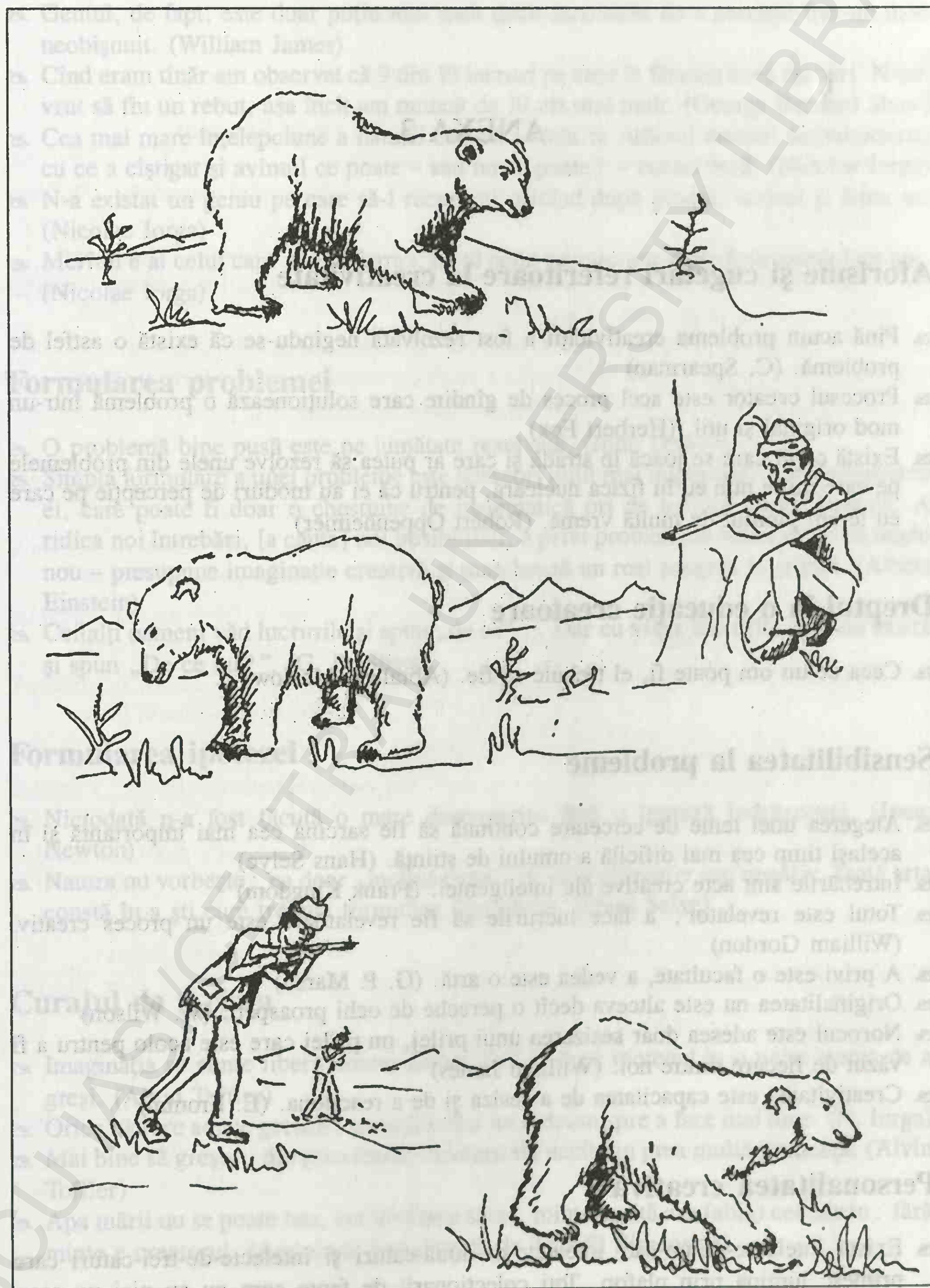
Imaginea 6. Reinventarea unor obiecte



Imaginea 7. Analogie cu termometrul



Imaginea 8. Ursul şi vînătorii



ANEXA 3

Aforisme şi cugetări referitoare la creativitate

- Pînă acum problema creativităţii a fost rezolvată negîndu-se că există o astfel de problemă. (C. Spearman)
- Procesul creator este acel proces de gîndire care soluţionează o problemă într-un mod original şi util. (Herbert Fox)
- Există copii care se joacă în stradă şi care ar putea să rezolve unele din problemele pe care mi le pun eu în fizica nucleară, pentru că ei au moduri de percepţie pe care eu le-am pierdut de multă vreme. (Robert Oppenheimer)

Dreptul la o educaţie creatoare

- Ceea ce un om poate fi, el trebuie să fie. (Abraham Maslow)

Sensibilitatea la probleme

- Alegerea unei teme de cercetare continuă să fie sarcina cea mai importantă şi în acelaşi timp cea mai dificilă a omului de ştiinţă. (Hans Selye)
- Întrebările sînt acte creative ale inteligenţei. (Frank Kingdom)
- Totul este revelator ; a face lucrurile să fie revelatoare este un proces creativ. (William Gordon)
- A privi este o facultate, a vedea este o artă. (G. P. Marsh)
- Originalitatea nu este altceva decît o pereche de ochi proaspeţi. (W. Wilson)
- Norocul este adesea doar sesizarea unui prilej, un prilej care este acolo pentru a fi văzut de fiecare dintre noi. (William James)
- Creativitatea este capacitatea de a sesiza şi de a reacţiona. (E. Fromm)

Personalitatea creativă

- Există intelecte-de-un-cat, intelecte-de-două-caturi şi intelecte-de-trei-caturi care primesc lumina prin plafon. Toţi colecţionarii de fapte care nu au nici un scop

dincolo de fapte sînt oameni-de-un-cat. Oamenii de-două-caturi compară, raţionează, generalizează utilizînd munca colecţionarilor de fapte ca pe a lor proprie. Oamenii-de-trei-caturi emit idei, imaginează, prevăd – cea mai bună iluminare a lor vine de sus prin planşeul transparent. (Oliver Wendel Holmes)

- Geniul, de fapt, este doar puţin mai mult decît facultatea de a percepe într-un mod neobişnuit. (William James)
- Cînd eram tînăr am observat că 9 din 10 lucruri pe care le făceam erau eşecuri. N-am vrut să fiu un rebut, aşa încît am muncit de 10 ori mai mult. (George Bernard Shaw)
- Cea mai mare înţelepciune a naturii este că a sădit în sufletul omului nemulţumirea cu ce a cîştigat şi avîntul ce poate – sau nu se poate ! – cuceri încă. (Nicolae Iorga)
- N-a existat un geniu pe care să-l recunoşti oricînd după gîndul, scrisul şi fapta sa. (Nicolae Iorga)
- Meritul e al celui care a tăiat forma, nu al celui care scoate dintr-însa exemplare noi. (Nicolae Iorga)

Formularea problemei

- O problemă bine pusă este pe jumătate rezolvată. (John Dewey)
- Simpla formulare a unei probleme este adeseori mult mai importantă decît rezolvarea ei, care poate fi doar o chestiune de matematică ori de tehnică experimentală. A ridica noi întrebări, [a căuta] noi posibilităţi, a privi problemele vechi dintr-un unghi nou – presupune imaginaţie creativă şi marchează un real progres în ştiinţă. (Albert Einstein)
- Ceilalţi oameni văd lucrurile şi spun „de ce" … Dar eu visez lucrurile care nu există şi spun „De ce nu ?". (G. B. Shaw)

Formularea ipotezei

- Niciodată n-a fost făcută o mare descoperire fără o ipoteză îndrăzneaţă. (Isaac Newton)
- Natura nu vorbeşte ; ea doar „înclină capul" în sens afirmativ sau negativ. Toată arta constă în a şti cum trebuie formulate întrebările. (Hans Selye)

Curajul de a risca

- Imaginaţia se simte liberă numai atunci cînd lasă pe moment la o parte teama de a greşi. (Alvin Toffler)
- Orice lucrare aduce greşeli : greşelile sînt un îndemn spre a face mai bine. (N. Iorga)
- Mai bine să greşeşti din prea multă îndrăzneală decît din prea multă prudenţă. (Alvin Toffler)
- Apa mării nu se poate bea, cel învăţat e sărac, minte multă are (abia) cel bătrîn : fără minte e creatorul. (Anonimă, înregistrată de Theofil Simenski).

- Ideile îndrăzneţe sînt ca piesele de şah în atac ; ele pot fi bătute, dar pot şi începe un joc cîştigător. (Goethe)
- Aproape toate ideile într-adevăr noi au un oarecare aspect de prostie cînd apar prima dată. (Alfred North Whitehead)

Rolul imaginaţiei în creaţie

- Imaginaţia este mai importantă decît cunoaşterea. (Albert Einstein)
- Imaginaţia duce la inventarea teoriilor. (Montesquieu)
- Datorită imaginaţiei, această scînteie divină, omul este diamantul animalelor. (William Shakespeare).
- Reveria este activitatea de bază a inspiraţiei creatoare. (Sommerset Maugham)
- Gînditorii creativi fac multe demarări şi oscilează permanent între fantezii necontrolate şi atacul sistematic. (Harry Hepner)
- O mie de păduri sălăşluiesc într-o singură sămînţă. (Ralph W. Emerson)
- Munca este singurul mod eficient de a reclama inspiraţia. (R. Maria Rilke)
- Nu munca prostească te îmbogăţeşte, ci ideea. (Goethe)

BIBLIOGRAFIE

Adams, James, 1992, *Conceptual Blockbusting. A Guide to Better Ideas*, ediţia a treia, Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

Alex Osborn, 1957, *Applied Imagination. Principles and Procedures of Creative Thinking*, ediţia a zecea, Charles Scribner's Sons, New York.

Amabile, Teresa, 1983a, „The Social Psychology of Creativity. A Componential Conceptualization", în *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 45, Nr. 2.

Amabile, Teresa, 1983b, *The Social Psychology of Creativity. A Componential Conceptualization*, Springer-Verlag, New York.

Amabile, Teresa, 1996, *Creativity in Context. Update to Social Psychology of Creativity*, Westview Press, Boulder, Colorado.

Amabile, Teresa, 1997, *Creativitatea ca mod de viaţă*, Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti (traducere din limba engleză americană, *Growing Up Creative*, 1989).

Arnheim, R., 1962, *Picasso's Guernica : The Genesis of a Painting*, University of California, apud MacKrimmon, 1993.

Aznar, G., 1973, *La créativité dans l'entreprise,* Les Editions D'Organization, Paris.

Barlow, C., 1990, *Successful Interdisciplinary Ad Hoc Creative Teams*, Applesed Associates, Beachwood, Ohio.

Barron, F., 1969, *Creative Person and Creative Process*, Holt, Rinchart & Winston, New York.

Barron, Fr., 1963, *Creativity and Psychological Health. Origins of Personal Vitality and Creative Freedom*, Van Nostrand Company, New York, p. 222.

Bartlett, F. C., 1928, „Types of Imagination", în *Journal of Philosophical Studies*, III, pp. 78-85, rezumat în Stein, M. & Steinze, Shirley, 1994, *Creativity and the Individual. Summaries of Selected Literature in Psychology and Psychiatry*, The Mews Press, Amagansett, N.Y.

Bédard, Jacynthe (ed.), 1994, *Discovering Creativity, 1994 International Creativity & Innovation Networking Conference*, Quebec, Canada.

Belous, V., 1990, *Manualul inventatorului*, Editura Tehnică, Bucureşti.

Bert, Cl., 1978, „Les surdoués", în *Le Monde de L'Éducation*, nr. 44.

Bert, Cl., 1978, „Petit génies célèbres", în *Le Monde de L'Éducation*, nr. 44, Paris.

Bîrliba, Maria-Cornelia, 1986, „Bariere informaţionale şi creativitate", în vol. *Lucrările celui de al II-lea simpozion naţional de inventică*, Iaşi, 1986.

Boden, M. A., 1996, „Creativity", în M. A. Boden (ed.), *Artificial Intelligence*, Academic Press, San Diego, CA.

Bogdan, Tiberiu, 1981, *Copiii capabili de performanţe superioare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bower, M., 1965, „Nurturing Innovation in Organization", în S. A. Steiner (ed.), *The Creative Organization,* University of Chicago Press, Chicago.

Brătianu, C., 1986, „Ingineria creativităţii", în *Lucrările celui de-al II-lea simpozion naţional de inventică*, Iaşi, 1986.

Buzan, Tony, 1994, „Buzan's Book of Genius", *Genius Galery,* http : / /members.optusnet.com.au / ~charles57 / Creative / Genius / genius20.htm

Caluschi, Mariana ş.a., 1994, *Inventica şi şcoala*, Editura BIT, Iaşi.

Caluschi, Mariana, 2001, *Grupul mic şi creativitatea*, Editura Cantes, Iaşi.

Chelcea, S. & Chelcea, Adina, 1983, *Eu, tu, noi. Viaţa psihică – ipoteze, certitudini*, Editura Albatros, Bucureşti.

Chelcea, S., 1988, *Lungul drum spre tine însuţi*, Editura Militară, Bucureşti.

Chi, M. T. H., 1997, „Creativity. Shifting Across Ontological Categories Flexibly", în T. B. Ward, S. M. Smith & J. Vaid (ed.), *Creative Thought. An Investigation of Conceptual Structures and Processes*, Americal Psychological Association, Washington, D.C.

Claparède, Ed., 1925, *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Flammarion, Paris.

Coleridge, S. T., 1954 (ediţia princeps în 1817), *Biographia literaria*, New York, E. P. Dutton.

Constantin, Ticu & Stoica-Constantin, Ana, 2002, *Managementul resurselor umane*, Editura Institutul European, Iaşi.

Cosmovici, A., 1974, *Curs de psihologie diferenţială teoretică*, Ed. Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Costa, P. T. Jr. & McCrae R. R., 1985, *The NEO Personality Inventory Manual*, Psychological Assessment Resources, Odessa, FL.

Cox, Catharine, 1926, *The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses* (vol. II al lucrării *Genetic Studies of Genius,* ed. de L. M. Terman), Stanford University Press, Stanford, CA. (rezumat de Stein & Steinze, *op. cit.*).

Creţu, Carmen, 1995, *Politica promovării talentelor,* Editura Cronica, Iaşi.

Creţu, Carmen, 1997, *Psihopedagogia succesului*, Polirom, Iaşi.

Davis, D., 1992, *Creativity is Forever*, Kendal/Hunt Publishing Company, Dubuque.

Davis, G. & Scott, J. (ed.), 1971, *Training Creative Thinking*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Davis, G. A., Peterson, J. M., & Farley, F. H., 1973, „Attitudes, Motivation, Sensation Seeking, and Belief in ESP as Predictors of Real Creative Behavior", în *Journal of Creative Behavior*, Vol. 7.

De Bono, E., 1971, *Lateral Thinking for Management*, American Management Association, New York.

De Bono, Edward, 1970, *Lateral Thinking*, Ward Lock Educational, Londra.

Delp, Jeanne & Martinson, Ruth, 1975, *The Gifted and Talented : A Handbook for Parents*, Ventura County Superintendent of Schools, Ventura, CA.

Duff, W., 1767, *An Essay on Original Genius and Its Various Modes of Exertion în Philosophy and Fine Arts, Particularly în Poetry*, D. & C. Dilly, Londra.

Eccles, J. C., 1972 (ediţia princeps în 1958), „The Physiology of Imagination", în *Readings from Scientific American*, San Francisco, CA.

Epstein, Robert, 1996, *Creativity Games for Trainers*, New York, Training McGraw-Hill.

Foley, Mary Ann, 2003, *Encarta,* Reference Library 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation.

Fryer, Marilyn, s.a., *Predarea şi învăţarea creativă*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chişinău (Traducere din limba engleză britanică, „Creative Teaching and Learning", 1996).

Galton, Francis, 1869, *Hereditary Genius.*

Galton, Francis, 1911, *Inquiries into Human Faculty and its Development*, Dutton, New York.

Gardner, J., 1990, *On Leadership*, The Free Press, New York.

Georgsdottir, A., Lubart, T., Getz, I., „The Role of Flexibility in Innovation", în Shavinina, Larisa (ed.), 2003, *The International Handbook on Innovation*, Elsevier Science Ltd, Oxford.

Goff, Kathy & Torrance, E. Paul, 1991, „Healing Qualities of Imagery & Creativity", în *The Journal of Creative Behavior,* Vol. 25, Nr. 4.

Goldstein, K., 1939, *The Organism,* American Book Co., New York.

Gordon, W. & Poze, T., 1975, *Strange and Familiar,* SES Associates, Boston, MA.

Gowan, J.C., Demos, G., and Torrance, E. P., 1967, *Creativity. Its Educational Implications*, John Wiley & Sons, New York.

Gruber, E., 1981, *Darwin on Man*, University of Chicago, ediţia a 2-a, apud MacKrimmon, 1993.

Gruber, H. E., & Davis, S. N., 1988, „Inching Our Way Up Mount Olympus : The Evolving-Systems Approach to Creative Thinking", în R.J. Sterngerg (ed.), 1988a, *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, New York.

Gruber, H.E., Terrell, G. & Wertheimer, M., 1963, *Contemporary Approaches to Creative Thinking*, Atherton Press, New York.

Gryskiewicz, Stanley (ed.), 1992, *Discovering Creativity*, *Proceedings of the International Creativity & Innovation Networking Conference,* Center for Creative Leadership Greensboro, NC.

Guilford, J. P., 1959, *Personality,* McGraw-Hill, New York.

Guilford, J. P., 1967, *The Nature of Human Intelligence*, McGraw Hill, New York.

Guilford, J. P., 1977, *Way Beyond the IQ. Guide to Improving Intelligence and Creativity,* Bearly Limited, Buffalo, NY.

Guilford, J. P., 1987, „Creativity Research: Past, Present and Future”, în Isaksen, S. (ed.), 1987, *Frontiers of Creativity Research : Beyond the Basics*, Bearly Limited, Buffalo, NY.

Guilford, J. P., 1950, „The 1950 Presidential Address to the American Psychological Association”, în *American Psychologist*, nr. 5, republicat în S. Isaksen (ed.), *Frontiers in Creativity Research*, 1987.

Harpaz, Itzak, 1990, „Asymetry of Hemispheric Functions and Creativity : An Empirical Examination”, în *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 24, nr. 3.

Herrmann, N, 1981, „The Creative Brain”, în *Training and Development Journal*, Vol. 35.

Herseni, Ioana, 1983, „Studiu introductiv” la *Învăţarea umană*, de Edward Thorndike (1931), traducere în româneşte, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Hill, K. & Amabile, Teresa, 1993, „A Social Psychological Perspective on Creativity: Intrinsic Motivation and Creativity in the Classroom and Workplace”, în Isaksen, S. *et al.* (ed.), *Understanding and Recognizing Creativity : The Emergence of a Discipline*, Abblex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

Hines, Terence, 1991, „The Myth of Right Hemisphere Creativity”, în *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 25, nr. 3.

Hohn, Helga, 2000, *Playing, Leadership and Team Development in Innovative Teams*, Delft, Eburon.

Hull, C. L., 1981, „Structura de bază a aptitudinii”, în: *Copiii capabili de performanţe superioare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Isaksen, S. & *et al.* (ed.), 1994, *The Assessment of Creativity*, The Center for Studies in Creativity, Buffalo, NY.

Isaksen, S. & Puccio, G., 1994, *Research, Development and Dissemination at the Center for Studies in Creativity,* Buffalo, NY Buffalo State College.

Isaksen, S. (Ed.), 1987, *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics*, Bearly Limited, Buffalo, NY.

Isaksen, S., Murdock, M., Firestien, R., Treffinger D. (ed.), 1993, *Understanding and Recognizing Creativity : The Emergence of a Discipline*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.

Isaksen, S., Puccio, G. & Treffinger, D., 1993, „An Ecological Approach to Creativity Research: Profiling for Creative Problem Solving”, în *The Journal of Creative Behavior,* Nr. 3.

Jigău, M., 1994, *Copii supradotaţi*, Societatea Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.

Johnson, Lynn & Hatch, Amos, 1990, „A Descriptive Study of the Highly Creative and Social Behavior of Four Highly Original Young Children”, în *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 24, nr. 3.

Jung, C. G., 1933, *Modern Man in Search od a Soul*, Harcourt, Brace and Wolrd Inc., New York, apud Khatena, J., 1987, „Research Potential od Imagery and Creative Imagination”, pp. 314-340, ‘n S. Isaksen (ed.), 1987, *Frontiers of Creativity Research : Beyond the Basics*, Bearly Limited, Buffalo, NY.

Jung, C. G., 1933, *Psychological Types*, New York, Harcourt, Brace & World (tradusă şi în limba română.).

Jung, C. G., 1959, „The Archetypes and the Collective Unconscious”, *Collected Works*, Pantheon, New York.

Jung, C. G., 1976, „On the Relation of the Analytic Psychology to Poetic Art", în A. Rothenberg & C. R. Hausman (ed.), *The Creativity Question*, Duke University Press, Durkham, NC.

Khatena, J., 1987, „Research Potential of Imagery and Creative Imagination", în S. Isaksen (ed.), 1987, *Frontiers of Creativity Research : Beyond the Basics*, Bearly Limited, Buffalo, NY.

Kirton, M. J., 1976, „Adaptors and Innovators : A Description and Measure", în *Journal of Applied Psychology*, Vol. 61.

Kirton, M. J., 1978, „Have Adaptors and Innovators Equal Levels of Creativity ?", în *Psychological Reports*, Vol. 42.

Kirton, M. J., 1987a, „Adaptors and Innovators. Cognitive Style and Personality", în Isaksen, S. (Ed.), 1987, *Frontiers of Creativity Research : Beyond the Basics*, Bearly Limited, Buffalo, NY.

Kirton, M. J., 1987b, *Kirton Adaption-Innovation Inventory (KAI) – Manual*, ediţia a II-a, Occupational Research Centre, Berkhamsted, U.K.

Kneller, G., 1966, *The Art and Science of Creativity*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

Koestler, A., 1964, *The Act of Creation*, Hutchinson, Londra.

Komarov, V., 1985, *Dincolo de autoritatea ştiinţei*, Editura Politică, Bucureşti.

Kris, E., 1952, „On Preconscious Mintal Processes", în *Psychoanalytic Explorations in Art*, International Universities Press, New York.

Kris, E., 1953, „Psychoanalysis and the Study of Creative Imagination", în *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, Vol. 29.

Kubie, L. S., 1958, *Neurotic Distorsion of the Creative Process*, University of Kansas Press, Lawrence, Kansas.

Kudreavţev, T. V., 1981, *Psihologia gîndirii tehnice*, E.D.P., Bucureşti.

Landau, Erika, 1974, *Psihologia creativităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.

Lavach, J. F., 1991, „Cerebral Hemisphericity, College Major and Occupational Choices", în *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 25, nr. 3.

Leyden, Susan, 1985, *Helping the Child of Exceptional Ability*, Croom Helm, London.

Löwe, H., 1978, *Introducere în psihologia învăţării la adulţi*, EDP, Bucureşti.

MacCrimmon, K., 1994, „Researching Creativity : Empirical Studies", în Bedard, Jacynthe (ed.), 1994, *Trans-Sphere. Proceedings, 1994 International Creativity and Innovation Networking Conference*, Quebec, Canada.

MacKinnon, D. W., 1975, „IPAR's Contribution to the Conceptualization and Study of Creativity", în I. A. Taylor & J. W. Getzels (ed.), *Perspectives in Creativity*, Chicago, Aldine.

MacKinnon, D. W., 1978, *In Search for Human Effectiveness*, The Creative Education Foundation, Inc. in Association with Creative Synergetic Associates, Ltd., Buffalo, NY.

Magyari-Beck, I., 1990, „An Introduction to the Framework of Creatology", în *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 24, nr. 3.

Magyari-Beck, I., 1993, „Creatology : A Potential Paradigm for an Emerging Discipline", în Isaksen, S., Murdock, M., Firestien, R., Treffinger D. (ed.), *Understanding and Recognizing Creativity : The Emergence of a Discipline,* Ablex Publishing Corporation, New Jersey.

Maltzman, Irving, 1960, „On the Training of Originality", în *Psychological Review*, nr. 67.

Mansfield, R. S., Busse, T. V. & Krepelka, E. J., 1978, „The Effectiveness of Creativeness Training", în *Review of Educational Research*, Vol. 48.

Maslow, A., 1954, *Motivation and Creativity*, Harper & Row, New-York.

Maslow, A. H., 1959, „Creativity in Self-Actualizing People", în H. H. Anderson (ed.), *Creativity and Its Cultivation*, Harper, New York.

Maslow, A. H., 1968, *Toward a Psychology of Being*, ediţia a 2-a, Van Nostrand, Princeton.

Maslow, A. H., 1991, *The Farther Reaches of Human Nature*, Viking Press, New York.

Matei, Nicolae-Constantin, 1982, *Educarea capacităţilor creatoare în procesul de învăţămînt. Clasele I-IV,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Mărgineanu, Nicolae, 1973, *Condiţia umană*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

McKellar, P., 1957, *Imagination and Thinking : A Psychological Analysis*, New York, Basic Books, rezumat în Stein, M. & Steinze, Shirley, 1994, *Creativity and the Individual. Summaries of Selected Literature in Psychology and Psychiatry*, The Mews Press, Amagansett, N.Y.

Mednick, M. T. & Andrews, F.M., 1967, „Creative Thinking and Level of Intelligence", în *Journal of Creative Behavior*, Vol. 1.

Mednick, S. A., 1962, „The Associative Basis of the Creative Process", în *Psychological Review,* Vol. 69.

Mednick, S. A., 1967, *Remote Associates Test*, Houghton Mifflin, Boston.

Meier, N. C., 1939, „Factors în Artistic Aptitude : Final Summary of a Tenyear Study of Special Ability", în *Psychological Monographs*, LI, Nr. 5 (1939).

Migdal, A., 1989, *De la îndoială la certitudine,* Editura Politică, Bucureşti.

Money, R. L., 1957, „A Conceptual Model for Integrating Four Approaches to the Identification of Creative Talent", în C. W. Taylor (ed.), *The Second (1957) Conference on the Identification of the Creative Scientific Talent*, University of Utah Press, Salt Lake City, 1958, în Stein & Heinze, 1994.

Moore, A. D., 1975, *Invenţie, descoperire, creativitate,* Bucureşti, Editura Politică şi Enciclopedică.

Moraru, I., 1980, *Un model epistemologic-psihologic al creativităţii*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Moustakas, C. E., 1967, *Creativity and Conformity*, Van Nostrand, Princeton.

Mumford, M. D., Baughman, W. A., Maher, M. A., & Supinski, E. P., 1997, „Process-Based Measures of Creative Problem-Solving Skills : IV. Category Combination", în *Creativity Research Journal*, Vol. 10.

Mumford, M. D. & Gustafson, S.B., 1988, „Creativity Syndrome. Integration, Application and Innovatio", în *Psychpological Bulletin*, Vol. 103.

Muntenu, Anca, 1994, *Incursiuni în creatologie*, Timişoara, Editura Augusta.

Myers, P. B. & Myers, Katherine, 1985, *Manual : A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, Consulting Psychologists Press, Inc.

Myers, R. E. & Torrance, E. P., 1964, *Invitations to Thinking and Doing, Teachers Guide*, Ginn and Company, Home Office, Boston, MA.

Myers, R. E. & Torrance, E. P., 1965, *Can You Imagine ? Teacher's Guide*, Ginn and Company, Home Office, Boston.

Ochse, Rhona, 1991, „Why There Were Relatively Few Eminent Women Creators", în *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 25, nr. 4.

Osborn, A., 1971, *L'imagination constructive. Principes et processus de la pensée créative et du brainstorming*, Paris, Dunod, ediţia în limba engleză: 1957, *Applied Imagination. Principles and Procedures of Creative Thinking*, ediţia a zecea, Charles Scribner's Sons, New York.

Parnes, S., 1992, *Visionizing*, Creative Education Foundation Press, Buffalo NY.

Peterson, J. M., Lansky, L. M., 1980, „Success in Architecture : Handedness and / or Visual Thinking", în *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 50, 11.

Ponomariov, I., 1976, *Psihologhia tvorcestva (Psihologia creaţiei)*, Nauka, Moscova.

Popescu-Neveanu, P., 1972, „Cercetări privind raportul dintre inteligenţă şi creativitate. Creativitatea ca formaţiune complexă de personalitate", în *Revista de psihologie*, nr. 3, Academia Română, Bucureşti.

Popescu-Neveanu, P., 1978, *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti.

Poren, A. M. & Whitman, R. D., 1991, „Creative Cognitive Processes and Hemispheric Specialization", în *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 25, nr. 2.

Pryor, K. W., Haag, R. & O'Reilly, J., 1969, „The Creative Purpose : Training for Novel Behavior", în *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, Vol. 21.

Puccio, G., 1993, „Profiling Creative Problem Solving : Putting the Puzzle Together", în *International Creativity Network Newsletter*, Vol. 3, nr. 2.

Puccio, Gerard, 1991, „William Duff's Eighteenth Century Examination of Original Genius and Its Relationship to Contemporary Creativity Research", în *The Journal of Creative Behavior*, The Creative Education Foundation, Buffalo, Vol. 25, 1.

Rhodes, Mel, 1961, „An Analysis of Creativity", republicat în Isaksen, S., (ed.), 1987, *Frontiers of Creativity Research*, Buffalo.

Ribot, Th., 1900, „The Nature of Creative Imagination", publicat în *International Monthly* I, and II, în vol. *Creativity and the Individual. Summary of the Selected Literature in Psychology and Psychiatry*, Morris Stein & Shirley Heinze (eds), 1960, 1994, The Mews Press Ltd., Amagansett, N.Y.

Richardson, A., 1969, *Mental Imagery*, Springer, New York.

Rimm, S. B., 1983, *Preschool and Kindergarten Interest Descriptors*, Educational Assessment Service, Inc., Wisconsin.

Roco, Mihaela, 1979, *Creativitatea individuală şi de grup*, Editura Academiei, Bucureşti.

Roco, Mihaela, 1985, *Stimularea creativităţii tehnico-ştiinţifice*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Roco, Mihaela, 2001, *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Polirom, Iaşi.

Roe, Anna, 1958, „Early Differentiation of Interests", în C. W. Taylor (ed.), *The Second (1957) Research Conference on the Identification of Creative Scientific Talent*, University of Utah Press, Salt Lake City.

Rogers, C., 1962, „Toward a Theory of Creativity", în H. H. Anderson (ed.), *Creativity and Its Cultivation*, Harper, New York.

Rogers, C., 1962, „Toward a Theory of Creativity", în S. J. Parnes & H. F. Harding (ed.), *A Source Book for Creative Thinking*, Scribner's, New York.

Roşca, Al., 1976, *Psihologie generală*, EDP, Bucureşti.

Roşca, Al., 1981, *Creativitatea generală şi specifică*, Editura Academiei, Bucureşti.

Rothenberg, A., 1979, *The Emerging Goddess*, University of Chicago.

Rugg, H., 1963, *Imagination : An Inquiry into the Sources and Conditions that Stimulate Creativity*, Harper & Row, New York.

Rusu, L., 1989, *Eseu despre creaţia artistică*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, traducere din varianta franceză *Essai sur la création artistique. Contribution à une esthétique dynamique*, 1935.

Samuels, M. and Samuels, Nancy, 1975, *Seeing with the Minds Eye. The History, Techniques and Uses of Visualization*, Random House, Inc., New York.

Schuldberg, D., French, C., Stone, B. L. & Heberle, J., 1988, „Creativity and Schizotypal Traits : Creativity Tests Scores and Perceptual Abberation, Magical Ideation, and Impulsive Nonconformity", în *Journal of Nervous and Mental Disease*, Vol. 176.

Selye, H., 1985, *Ştiinţă şi viaţă*, Editura Politică, Bucureşti.

Shallcross, Doris, 1985, *Teaching Creative Behavior. How to Evoke Creativity in Children of All Ages*, Bearly Limited, Buffalo, NY.

Shavinina, Larisa (ed.), 2003, *The International Handbook on Innovation*, Elsevier Science Ltd., Oxford UK.

Simberg, A., 1971, „Obstacles to Creative Thinking", în *Training Creative Thinking*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Simon, H., 1966, „Scientific Discovery and the Psychology of Problem-Solving", în *Mind and Cosmos : Essays in Contemporary Science and Phylosophy*, University of Pittsburg Press, Pittsburgh.

Simonton, D.K., 1984, „Creative Productivity and Age. A Mathematical Model Based on a Two-Step Cognitive Process", în *Developmental Review*, 4.

Simonton, D. K., 1984, *Genius, Creativity and Leadership*, Harvard University.

Simonton, D. K., 1987, „The Lessons of Historiometry", în Isaksen, S. (ed.), *Frontiers of Creativity Research : Beyond the Basics*, Bearly Limited, Buffalo, NY.

Simonton, D. K., 2003, „Exceptional Creativity Across the Life Span : The Emergence and Manifestation of Creative Genius", în Shavinina, Larisa (ed.), 2003, *The International Handbook on Innovation*, Elsevier Science Ltd., Canada.

Sol, J. P., 1974, *Techniques et méthodes de créativité appliquée*, Éditions Universitaires, Paris.

Spearman, C., 1931, *Creative Mind*, Nisbet, Londra.

Staats, A., 1968, *Learning, Language, and Cognition*, Holt, New York.

Stănescu, Liana, 1993, „Concepţii educaţionale privind supradotarea intelectuală", în *Revista de pedagogie*, nr. 4-7.

Stein, M. & Steinze, Shirley, 1994, *Creativity and the Individual. Summaries of Selected Literature in Psychology and Psychiatry*, The Mews Press, Amagansett, N.Y.

Stein, M., 1974-1975, *Stimulating Creativity*, Volumul 1 şi 2, Academic Press, New York.

Stein, M., 1987, „Creativity Research at the Crossroads : A 1985 Perspective", în Isaksen, Scott (ed.), 1987, *Frontiers of Creativity Research : Beyond the Basics*, Bearly Limited, Buffalo.

Stein, M., 1993, „The Olden Days : Better, Worse, Does it Matter ?", în Isaksen, S., Murdock, M., Firestien, R., Treffinger D. (ed.), 1993, *Understanding and Recognizing Creativity : The Emergence of a Discipline*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.

Stein, M., 1994, *Punctul de „I"*, Editura Bit, Iaşi (traducere).

Steinberg, Leonard, 1967, „Creativity as a Character Trait : An Expanding Concept", în Gowan, J. C., Demos, G., and Torrance, E. P. (ed.), *Creativity. Its Educational Implications*, John Wiley & Sons, New York.

Sternberg, R. J. (ed.), 1988a, *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.

Sternberg, R. J., & Lubart, T.I., 1995, *Defying the Crowd : Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*, Free Press, New York.

Sternberg, R. J., 1985, *Beyond IQ : A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge University Press, New York.

Sternberg, R. J., 1997, *Thinking Styles*, Cambridge University Press, New York.

Sternberg, R. J., 1999, „A Propulsion Model of Types of Creative Contributions", în *Review of General Psychology*, Vol. 3.

Sternberg, R. J., Kaufman, J. C. & Pretz, J.E., 2002, *The Creativity Conundrum*, PA, Psychology Press, Philadelphia.

Sternberg, R. J., Pretz, J.E. & Kaufman, J. C., 2003, „Types of Innovation", în Shavinina, Larisa (ed.), *The International Handbook on Innovation*, Elsevier Science Ltd, Oxford.

Stoica, Ana, 1983, *Creativitatea elevilor. Posibilităţi de cunoaştere şi educare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Stoica-Constantin, Ana şi Caluschi, Mariana, 1989, *Ghid de evaluare a creativităţii*, 2 vol., Centrul de Multiplicare al Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Stoica-Constantin, Ana şi colab., 1998-2003, „Creativity in Romania", în *Creativity's Global Correspondents. Annual Reports*, edited by Morris Stein, Winslow Press, Florida.

Stoica-Constantin, Ana, 1992, „Blocajele interne ale creativităţii. O încercare taxonomică", în *Revista de psihologie*, Vol. 38, nr. 4.

Stoica-Constantin, Ana, 1995, „Ce sînt «savanţii idioţi» ?", în *Psihologia*, editată de „Stiinţă şi Tehnică" S. A., Bucureşti, Partea I, nr. 4 şi Partea a II-a, nr. 5.

Stoica-Constantin, Ana, 1998, „Teoria şi instrumentul KAI. Posibilităţi de utilizare în rezolvarea conflictelor", în Ana Stoica-Constantin şi A. Neculau (coord.), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Polirom, Iaşi.

Stoica-Constantin, Ana, 2002, „Procesul rezolvării creative a problemelor", în Constantin, Ticu & Stoica-Constantin, Ana, 2002, *Managementul resurselor umane*, Institutul European, Iaşi.

Stoica-Constantin, Ana, ş.a., 1993, „Factori psihosociali ai evoluţiei creative”, în *Revista de pedagogie*, nr. 4-7, Bucureşti.

Straus, Roger, 1989, *Creative Self-Hypnosis*, Prentice Hall Press, New York.

Sumption, M. & E. Luecking, 1960, „Natura supradotării”, traducere în volumul îngrijit de T. Bogdan, 1981, *Copiii capabili de performanţe superioare*, E.D.P., Bucureşti.

Swartz, D., 1932, „Developing Creative Imagination”, pp. 43-46, în *High Points*, XIV.

Tanner, David, 1997, *Total Creativity in Business & Industry*, Advanced Practical Training, Inc. Publishers, De Moines, Iowa.

Taylor, C.W. şi Holland, J., 1964, „Creativity and Intelligence”, pp. 35-36, în *Creativity. Progress and Potential*, McGraw Hill (ed. C. W. Taylor), New York.

Terman, L. M. (ed.), 1925-1959, *Gentic Studies od Genius*, Stanford University Press, Stanford, CA.

Thurstone, B. J. & Runco, M. A., 1999, „Flexibility”, în M. A. Runco & S. R. Pritzker (ed.), *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego, CA.

Thurstone, L.L., 1952, *The Scientific Study of the Inventive Talent* („Reports from the Psychometric Laboratory”, nr. 81), University of Chicago, Chicago.

Toepfer, C.F. Jr., 1987, „Some Needed Research on the Cognitive Limts of Creativity”, în Isaksen (ed.), 1987, *Frontiers of Creativity Research : Beyond the Basics*, Bearly Limited, Buffalo, NY.

Torrance, E. Paul, 1971, „Nuriture of Creative Talent”, în G. Davis, J. Scott (ed.), *Training Creative Thinking*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Torrance, E.P., 1962, *Guiding Creative Talent*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Torrance, E.P., 1972, „Can We Teach Children to Think Creatively ? ”, în *Journal of Creative Behavior*, Vol. 6, nr. 2.

Torrance, E.P., 1974, *Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) : Thinking Creatively with Words (Forms A & B)*, Scholastic Testing Services, Bensenville, IL.

Torrance, E.P., 1980, „Growing Up Creatively Gifted : A 22-Year Longitudinal Study”, în *The Creative Child and Adult Quarterly*, Vol. 5, Nr. 3.

VanDemark, N., 1991, *Breaking the Barriers to Everyday Creativity, A Practical Guide for Expanding Your Creative Horizons*, Creative Education Foundation, Buffalo, NY.

VanGundy, Arthur, 1988, *Techniques of Structured Problem Solving* (a doua ediţie), Van Nostrand Reinhold, New York.

Vasari, G., 1568, *The Lives of the Artists*, ediţia a 2-a (tradusă şi retipărită de Oxford University Press, 1991).

Verone, Pierre, 1983, *Inventica*, Editura Albatros, Bucuresti.

Ward, T. B., Smith, S. M. & Vaid, J. (ed.), 1997, *Creative Thought. An Investigation of Conceptual Structures and Processes*, Americal Psychological Association, Washington D.C.

Weisberg, Robert, W., 2003, „Case Studies : Ordinary Thinking, Extraordinary Outcomes” în Shavinina, Larisa (ed.), *The International Handbook on Innovation*, Elsevier Science Ltd., Oxford UK.

Woodman, Richard & Schoenfeldt, Lyle, 1990, „An Interactionist Model of Creative Behavior”, în *The Journal of Creative Behavior*, vol. 24, nr. 4.

Zisulescu, Ştefan, 1971, *Aptitudini şi talente*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

*** 1993, *Creativity and Innovation. The Power of Synergy*, Geschka & Partner Geschka, H. *et al.* (ed.), Darmstadt, Germania.

** 1996, *Creativity and Innovation : Impact, Proceedings of the Fifth European Conference on Creativity and Innovation*, Vaals, European Association for Creativity and Innovation, Olanda.

Periodice

Analele Universităţilor de Stat din Iaşi, Bucureşti şi Cluj.
Psihologia, Ştiinţă şi Tehnică S.A., Bucuresti.
Revista de pedagogie, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.
Revista de psihologie, Editura Academiei Române, Bucureşti.

Dicţionare de psihologie

Popescu-Neveanu, Paul, 1978, *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti.
Doron, R. & Parot, Françoise, 1991, *Dicţionar de psihologie*, Albatros, Bucureşti, 1999.
Şchiopu, Ursula, 1997, *Dicţionar de psihologie*, Editura Babel, Bucureşti.

Enciclopedii

Encyclopedia Britannica 2001, Deluxe Edition CD-ROM.
Microsoft Encarta Reference Library 2003.

LIBRĂRII în care puteţi găsi cărţile colecţiei *Universitaria*

ARAD
Librăria *Corina*, str. Mihai Eminescu nr. 2, tel. 0257/284749

BACĂU
Librăria *Glissando*, Bd. Nicolae Bălcescu nr. 8, tel. 0234/586677

BRAŞOV
Librăria *Şt. O. Iosif*, str. Mureşenilor nr.14, tel. 0268/477799

BUCUREŞTI
Librăria *NOI*, BD. N. Bălcescu nr. 18, tel. 021/3102528
Librăria *Mihai Eminescu*, Bd. Regina Elisabeta nr. 5, tel. 021/3158761
Librăria *Academiei*, Calea Victoriei nr. 12 A, tel 021/3138588
Librăria *Luceafărul*, Bd. Unirii nr. 10, tel. 021/3130075
Librăria *Minerva*, Calea Victoriei nr. 126, tel. 021/3154777

BUZĂU
Librăria *Faust*, str. Cuza Vodă nr. 68, tel. 0238/446885

CLUJ
Librăria *Orfeu*, Piaţa Unirii nr. 10, tel. 0264/595339

CONSTANŢA
Librăria *Sophia*, str. Dragoş Vodă nr. 13, tel. 0241/616365

CRAIOVA
Librăria *Thalia*, Teatrul Naţional Craiova, tel. 0251/415782

DEVA
Librăria *Prescom Divers*, str. Ana Ipătescu nr. 11, tel. 0254/213782

GALAŢI
Librăria *Costache Negri*, str. Domnească nr. 27, tel 0236/472927

TG. JIU
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Tudor Vladimirescu nr. 40, tel. 0253/214910

IAŞI
Librăria *Casa Cărţii*, Bd. Ştefan cel Mare nr.56, tel. 0232/270479
Librăria *Junimea*, Piaţa Unirii nr. 4, tel. 0232/412712
Librăria *Academiei*, Bd. Carol I nr. 8, tel. 0232/218297
Librăria *Cubul de sticlă*, Bd. Carol I nr. 3-5, tel. 0232/215683

ORADEA
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Meşteşugarilor nr. 73, tel. 0253/431924

RÂMNICU-VÂLCEA
Librăria *Aldan*, Mag. Cozia, Calea lui Traian nr. 2, tel. 0250/743263

SATU-MARE
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Ţibleşului nr. 1, tel. 0261/717503

SIBIU
Librăria *Polsib*, Şos. Alba Iulia nr. 40, tel. 0269/210058

SUCEAVA
Librăria *Casa Cărţii*, str. N. Bălcescu nr. 8, tel. 0230/530337

TG. MUREŞ
Librăria *Luceafărul*, str. Trandafirilor nr. 43, tel 0265/250581
Librăria *Romulus Guga*, str. Trandafirilor nr. 23, tel. 0265/261739

TIMIŞOARA
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Măceşilor nr. 1, tel. 0256/494123
Librăria *Esotera*, str. Lucian Blaga nr. 10, tel. 0256/431340

CLUBUL DE CARTE

INSTITUTUL EUROPEAN

Stimate Cititor,

Institutul European Iaşi vine în sprijinul dumneavoastră ajutîndu-vă să economisiţi timp şi bani.

Titlurile dorite – unele căutate îndelung prin librării – pot fi comandate acum direct de la *Editură* !

Consultaţi oferta ! Completaţi apoi talonul de comandă (carte poştală) din subsolul paginii. Nu uitaţi să înscrieţi, cu atenţie, titlul şi numărul de exemplare solicitate.

Plata se va face ramburs (la primirea coletului poştal), taxele poştale fiind suportate de editură.

Şi pentru că dumneavoastră apreciaţi cărţile noastre, meritaţi din plin să faceţi parte din **Clubul de carte Institutul European**, beneficiind totodată de reduceri semnificative de preţ.

Astfel :

- pentru 2 cărţi comandate reducerea este de 10 % ;
- pentru 3 cărţi comandate reducerea este de 15 % ;
- pentru 4 cărţi comandate reducerea este de 20 % ;
- pentru 5 cărţi comandate reducerea este de 25 % ;
- peste 10 cărţi comandate reducerea devine 30 %.

Coleţia **UNIVERSITARIA**

- *Agresivitatea în şcoală*, Laurenţiu Şoitu, Cornel Hăvîrneanu, 240 pag., 125.000 lei
- *Călătorie în marea burghezie*, Michel Pinçon şi Monique Pinçon-Charlot, 192 pag., 162.000 lei
- *Cercetarea calitativă a socialului*, Mircea Agabrian, 232 pag., 220.000 lei
- *Comunicarea*, Denis McQuail, 272 pag., 131.000 lei
- *Construcţia simbolică a cîmpului electoral*, Ioan Drăgan et al., 496 pag., 120.000 lei
- *Crestomaţie de istorie universală*, vol.1, Vasile Cristian, Lăcrămioara Iordăchescu, Mirela Popescu, 208 pag., 109.000 lei

Numele..
Cod numeric personal ....
Strada ....
Bl. ....Sc............ Et........... Ap...............
Judeţ (Sector) .... Cod...........
Localitatea .... Tel. ....

CARTE POŞTALĂ
Destinatar:
EDITURA
Institutul European
CP 161, Cod 6600, Iaşi

Nu timbraţi

Depuneţi cartea poştală, completată, în cea mai apropiată cutie poştală!

- *Curs de obstetrică şi ginecologie*, Mihai Pricop
  vol.1 Obstetrică, 496 pag., 218.000 lei
  vol. 2 Ginecologie, 336 pag., 164.000 lei
- *Curs de logică*, Ion Petrovici, 260 pag., 99.000 lei
- *Curs de pneumoftiziologie*, Antigona Trofor, 176 pag., 104.000 lei
- *Curs de ştiinţă politică*, Gianfranco Pasquino, 368 pag., 164.000 lei
- *Despre democraţie*, Robert A. Dahl, 208 pag., 186.000 lei
- *Discursul puterii*, Constantin Sălăvăstru, 360 pag., 120.000 lei
- *Drept civil. Obligaţii*, Maria Gaiţă, 448 pag., 131.000 lei
- *Ecografia în obstetrică*, Ivona Lupaşcu, 200 pag., 709.000 lei
- *Electoratul din România în anii democraţiei parlamentare (1919-1937)*, Sorin Radu, 356 pag., 243.000 lei
- *Etudes de droits constitutionnel*, Genoveva Vrabie, 360 pag., 234.000 lei
- *Învăţarea autodirijată şi consilierea pentru învăţare*, Horst Siebert, 272 pag., 147.000 lei
- *Introducere în ştiinţa comunicării şi a relaţiilor publice*, Flaviu Călin Rus, 104 pag., 82.000 lei
- *Istoria filosofiei moderne. I Renaşterea*, Titus Raveica, 404 pag., 218.000 lei
- *Les connecteurs en français et en roumain*, Doina Paula Spiţă, 310 pag., 139.000 lei
- *Managementul resurselor umane*, Ana Constantin şi Ticu Constantin, 248 pag., 137.000 lei
- *Manual de etnografie*, Marcel Mauss, 268 pag., 166.000 lei
- *Marile migraţii din estul şi sud-estul Europei*, Victor Spinei, 516 pag., 164.000 lei
- *Mass media, astăzi*, Dorin Popa, 248 pag., 185.000 lei
- *Medicina internă*, Rodica Petrovanu et al., 256 pag., 142.000 lei
- *Metodele în sociologie*, Henri Peretz, 152 pag., 120.000 lei
- *Monetarismul în teoria şi politica economică*, Tiberiu Brăilean, 304 pag., 55.000 lei
- *Noţiunea de cultură în ştiinţele sociale*, Denys Cuche, 184 pag., 171.000 lei
- *O istorie a doctrinelor economice*, Tiberiu Brăilean, 228 pag., 71.000 lei
- *Obstetrică fiziologică*, Marie-Jeanne Aldea, 120 pag., 82.000 lei
- *Patologie ginecologică benignă*, Ştefan Buţureanu, 324pag., 750.000 lei
- *Patologie mamară benignă*, Mihai Pricop, 324 pag., 545.000 lei
- *Patologie medicală. Pneumologie*, G. Bouvenot et al., 340 pag., 88.000 lei
- *Patologie medicală. Nefrologie. Cancerologie. Nutriţie*, G. Bouvenot et al., 328 pag., 98.000 lei
- *Patologie medicală. Imunopatologie. Alergologie. Boli infecţioase*, G. Bouvenot, 464 pag., 120.000 lei

TITLUL	Nr. ex.
1	....
2	....
3	....
4	....
5	....
6	....

- *Patologie medicală. Parazitologie. Geriatrie*, G. Bouvenot et al., 264 pag., 88.000 lei
- *Patologie medicală. Cardiologie. Angiologie*, G. Bouvenot et al., 244 pag., 131.000 lei
- *Patologie medicală. Neurologia. Psihiatria. Toxicomania*, G. Bouvenot et al., 404 pag., 216.000 lei
- *Pedagogie postmodernă*, Emil Stan, 162 pag., 136.000 lei
- *Pedagogie constructivistă*, Horst Siebert, 228 pag., 109.000 lei
- *Pedagogia comunicării*, Laurenţiu Şoitu, 280 pag., 142.000 lei
- *Politica şi presa*, Gheorghe Schwartz, 304 pag., 120.000 lei
- *Relaţii publice şi publicitate*, Flaviu Călin Rus, 236 pag., 163.500 lei
- *Romantismul german şi englez*, Mihai Stroe, 640 pag., 450.000 lei
- *Româna de bază*- vol. 1(manual de învăţarea a limbii române pt. studenţii străini), Mircea Fotea şi Ana Dorobăţ, 264 pag., 183.000 lei
- *Româna de bază*- vol. 2 Mircea Fotea şi Ana Dorobăţ, 304 pag., 144.000 lei
- *Să înţelegem jurnalismul*, John Wilson, 330 pag., 228.000 lei
- *Semiotică, societate, cultură*, Daniela Rovenţa-Frumuşani, 312 pag., 131.000 lei
- *Sociologia dezvoltării comunitare*, Ion I. Ionescu, 320 pag., 222.000 lei
- *Sociologie generală*, Mircea Agabrian, 340 pag., 210.000 lei
- *Sociologia educaţiei*, Dumitru Popovici, 292 pag., 203.000 lei
- *Spaţiul public şi educaţia la vechii greci*, Emil Stan, 152 pag., 112.000 lei
- *Strategiile resurselor umane*, Bernard Gazier, 132 pag., 128.000 lei
- *Teoria literară*, Dumitru Tiutiuca, 400 pag., 213.000 lei
- *Teoria şi practica semnului*, Ioan S. Cârâc, 596 pag., 491.000 lei
- *Tipologia presei româneşti*, Marian Petcu, 300 pag., 98.000 lei
- *Tratat de gramatică a limbii române. Morfologia*, Corneliu Dimitriu, 854 pag., 322.000 lei
- *Tratat de gramatică a limbii române. Sintaxa*, Corneliu Dimitriu, 752 pag., 395.000 lei

Redactor: Camelia Grădinaru
Grafica: Ionuţ-Cristian Chiricescu
Bun de tipar: 2004 • Apărut: 2004 • Format 1/16 (70 × 100)



INSTITUTUL EUROPEAN • Iaşi, str. Cronicar Mustea nr. 17
C.P. 161 • cod 700198 • Tel. Difuzare: 0788.319462
Fax: 0232/230197 • euroedit@hotmail.com
http: //www.euroinst.ro

Tiparul executat la SC *Euronovis* SRL

Este o carte de maturitate, a cărei valoare se susține prin îndelungata experiență a autoarei în cercetarea teoretică și aplicativă a creativității.
Construcția acestei cărți se dezvoltă pe cinci elemente de structură ideatică, astfel îmbinate încît să asigure lecturii atît consistență teoretică de nivel academic, cît și accesibilitate și atractivitate. Cititorul este invitat în universul fascinant al creatologiei pentru a descoperi: istoria domeniului; factorii de personalitate care generează creativitatea; cum trebuie evitate blocajele creativității; profilul psihocomportamental al copilului creativ; cîteva modalități inedite de stimulare a creativității la elevi.
Cititorul nefamiliarizat cu problematica creativității găsește în această lucrare un ghid practic pentru evaluarea și stimularea creativității adultului și a copilului normal și supradotat, pentru care îi este necesară și cunoașterea factorilor interni și externi, favorizanți și inhibitori. Cititorul inițiat găsește o actualizare a informației, pe fondul acumulărilor în timp și ca fundament al cercetărilor viitoare.

Din cuprins:

- *Studiul creativității: traseu istoric, condiție actuală și perspective*
- *Factori de personalitate care condiționează creativitatea*
- *Factori de personalitate care inhibă sau blochează creativitatea*
- *Elemente de psihopedagogia creativității copilului*
- *Antrenarea creativității elevilor prin procesul creativ și cîteva metode de creativitate*



INSTITUTUL EUROPEAN

ISBN: 973-611-307-8

Preț: 275.000 lei

Pe copertă: Umberto Boccioni, *Expansiunea unei sticle în spațiu* (1912)